

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

**Katedra psychologie**



# **Diplomová práce**

Mgr. Jana Draberová

**Vnímaná akademická účinnost u žáků středních škol**

**Academic self-efficacy of high school students**

### **Poděkování:**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především PhDr. Lence Krejčové, Ph.D. za trpělivé, systematické a velice motivující vedení mé diplomové práce. Dále pak děkuji RNDr. Petru Boschkovi, CSc. za rady týkající se statistického zpracování dat. Můj dík patří rovněž všem gymnáziím, za umožnění sběru dat, studentům, za vyplnění zadaných dotazníků a mým blízkým, za podporu a pomoc s touto prací.

**Prohlášení:**

*Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze dne 29. 7. 2012*

.....

*Mgr. Jana Draberová*

**Abstrakt:**

Koncept vnímané akademické účinnosti, který rozšiřuje teorii vnímané osobní účinnosti Alberta Bandury, je významným činitelem ovlivňujícím školní úspěšnost studentů. V rámci této práce jsme se pokusili vytvořit výzkumný nástroj, který by byl schopen vnímanou akademickou účinnost měřit. V teoretické části se zaměřujeme na obecné vymezení konceptu vnímané osobní účinnosti a dále na konkrétnější charakteristiky vnímané akademické účinnosti. Část empirická se pak věnuje vývoji dotazníku, jeho psychometrickým charakteristikám a zjišťování jeho validity. Dotazník byl ověřován na výzkumném vzorku 611 studentů prvních až třetích ročníků pěti pražských gymnázií. Ze získaných závěrů vyplývá, že se jedná o reliabilní, psychometricky kvalitní výzkumný nástroj s uspokojivou validitou využitelný ve školní praxi. Výzkum rovněž odhalil zajímavé souvislosti vnímané akademické účinnosti s dalšími proměnnými, jako je pohlaví, věk či prožívání náročných školních situací studenty.

**Klíčová slova:**

vnímaná osobní účinnost, vnímaná akademická účinnost, motivace ke studiu, středoškolsí studenti, diagnostika, Dotazník studijních zkušeností

**Abstract:**

The concept of academic self-efficacy, which refers to Albert Bandura's self-efficacy theory, is an important factor in students' academic achievement. In this thesis we attempted to develop a research tool for assessing academic self-efficacy. The theoretical part focuses on general definition of self-efficacy and specific characteristics of perceived academic self-efficacy. The empirical part deals with the development of the questionnaire, with verification of its psychometric characteristics and determines its validity. The questionnaire was tested on a research sample of 611 students of five Prague secondary schools, aged 15 - 19. The findings indicate that the developed assessment tool is reliable, has good psychometric qualities and satisfactory validity, and is applicable in school practice. The research has also revealed interesting relations between academic self-efficacy and other variables such as gender, age or demanding school situations experienced by student.

**Keywords:**

self-efficacy, academic self-efficacy, academic motivation, high school students, assessment, The Study Experience Questionnaire

## Obsah

Úvod .....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1. Vnímaná osobní účinnost.....	11
1.1. Sociálně-kognitivní teorie .....	11
1.2. Koncept vnímané osobní účinnosti .....	13
1.3. Vnímaná osobní účinnost a jí podobné koncepty .....	14
1.4. Působení vnímané osobní účinnosti na lidské chování .....	16
1.5. Zdroje a utváření vnímané osobní účinnosti .....	19
1.5.1. Praktické zkušenosti .....	19
1.5.2. Zástupné zkušenosti .....	20
1.5.3. Sociální přesvědčování .....	20
1.5.4. Fyzické a emocionální reakce .....	21
1.6. Vývoj vnímané osobní účinnosti v průběhu života jedince .....	22
1.6.1. Základy vnímané osobní účinnosti .....	22
1.6.2. Role vrstevnických vztahů a školy .....	23
1.6.3. Vnímaná osobní účinnost v období adolescence .....	24
1.6.4. Období stability a přehodnocování .....	25
2. Vnímaná akademická účinnost .....	27
2.1. Vnímaná akademická účinnost a akademické sebepojetí .....	27
2.2. Vnímaná akademická účinnost v prostředí školy.....	31
2.2.1. První výzkumy .....	31
2.2.2. Seberegulace, motivace a vnímaná akademická účinnost .....	33
2.2.3. Současné výzkumy vnímané akademické účinnosti .....	36
2.2.4. Rozvíjení vnímané akademické účinnosti .....	38
2.3. Způsoby měření vnímané akademické účinnosti .....	40

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

3.	Výzkumný problém a cíle výzkumu .....	44
3.1.	Výzkumné předpoklady a hypotézy .....	45
4.	Průběh výzkumu .....	46
4.1.	Konstrukce dotazníku.....	46
4.2.	Sběr dat a administrace dotazníku.....	48
4.3.	Struktura výzkumného vzorku .....	49
4.4.	Způsoby validizace dotazníku.....	52
5.	Popis a analýza dat.....	54
5.1.	Kvantitativní položková analýza.....	54
5.2.	Faktorová analýza .....	55
5.3.	Tvorba norem .....	58
5.4.	Reliabilita .....	58
5.5.	Souvislost hrubých skóre a dalších proměnných .....	59
5.6.	Kvalitativní analýza vzájemného hodnocení studentů mezi sebou.....	67
6.	Shrnutí výsledků .....	70
7.	Diskuse.....	72
7.1.	Limity práce .....	74
7.2.	Shrnutí .....	76
	Závěr .....	78
	Seznam použité literatury .....	79
	Seznam tabulek, grafů a obrázků .....	90
	Seznam příloh .....	92

## Úvod

*„Nemá cenu se snažit,“ řekla Alenka. „Člověk by neměl věřit nemožným věcem.“*

*„Troufám si říci, že jsi dosud neměla dostatek cviku,“ řekla Královna.*

*„Když jsem byla mladší, zkoušela jsem to každý den půl hodiny  
a někdy jsem uvěřila i šesti nemožným věcem ještě před snídaní.“*

*~ Alenka v říši divů, C. Lewis ~*

Víra ve vlastní sílu, která nám pomáhá ke zvládnutí i zdánlivě nemožného, je téma provázející člověka celým jeho životem, všemi jeho oblastmi od narození do smrti. Přesvědčení o vlastních schopnostech ovlivňuje naše myšlení, chování a volby, které určují směr našich životních cest. Jistě má každý z nás zkušenost s tím, jak jeho vlastní přesvědčení ovlivnilo výkon, který předvedl. Nejinak je tomu v prostředí školy. Z laického pohledu se zdá být tvrzení, že výkony studentů neovlivňují pouze jejich schopnosti, ale také to, do jaké míry si takzvaně „věří“, zcela jasné, snad i banální. Otázkou však je, na kolik si uvědomujeme, že tuto stránku výkonu můžeme z pozice rodiče, učitele či psychologa do velké míry ovlivnit. Vzhledem k tomu, že se domníváme, že práce s přesvědčením o sobě samém může studentům pomoci v jejich vlastním vývoji i v získání lepších studijních výsledků, jsme se rozhodli věnovat následující práci konceptu vnímané akademické účinnosti Alberta Bandury, který se touto problematikou zabývá.

Teoretická část této práce je rozdělena do dvou hlavních kapitol. V první z nich uvádíme základní myšlenky sociálně-kognitivní teorie, která je teoretickým zázemím konceptu vnímané akademické účinnosti. Dále vymezujeme koncept vnímané osobní účinnosti, věnujeme se jeho zdrojům, způsobům, jakými ovlivňuje lidské chování a popisujeme jeho vývoj v průběhu života jedince. V kapitole druhé se již zaměřujeme na samotný koncept vnímané akademické účinnosti, jeho vymezení a zasazení do prostředí školy. Začleňujeme také podkapitulu o současných výzkumech na tomto poli. Krátce se zastavíme u způsobů, kterými je možné vnímanou akademickou účinnost v prostředí školy rozvíjet. Jako můstek



k přechodu do empirické části nám pak poslouží závěrečná podkapitola věnující se způsobům měření tohoto konceptu.

V empirické části práce se věnujeme tvorbě výzkumného nástroje, který vnímanou akademickou účinnost měří. Uvádíme způsob sestavování dotazníku, sběru dat a výzkumný vzorek. Rovněž stanovujeme způsoby, kterými budeme vzniklý dotazník validizovat. Následuje popis dat, v rámci kterého ověřujeme psychometrickou kvalitu položek dotazníku, rozdělujeme ho na jednotlivé faktory a vytváříme statistické normy pro jeho použití v praxi. Uvádíme také výsledky týkající se vztahu vnímané akademické účinnosti a dalších proměnných. V diskusi se pak věnujeme jejich možné interpretaci a limitům práce.

Závěrem je třeba dodat, že ač se tato práce věnuje žákům středních škol, užíváme v souladu s obecnými zvyklostmi k jejich označení pojem student.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## **1. Vnímaná osobní účinnost**

Ústředním bodem teoretické části této práce je pojem self-efficacy. V české literatuře se můžeme setkat s různými překlady tohoto anglického názvu<sup>1</sup>, v rámci této práce však využijeme překladu S. Hoskovcové vnímaná osobní účinnost (Hoskovcová, 2006). Pojem vnímaná osobní účinnost pochází od kanadského psychologa Alberta Bandury, který ho definoval jako „přesvědčení o vlastních schopnostech organizovat a uplatňovat postupy potřebné k dosažení daného výsledku“ (Bandura, 1997, str. 3). Dříve, než se k významu tohoto pojmu dostaneme blíže, podívejme se, z jakého teoretického rámce A. Bandura při jeho formulování vyšel.

### **1.1. Sociálně-kognitivní teorie**

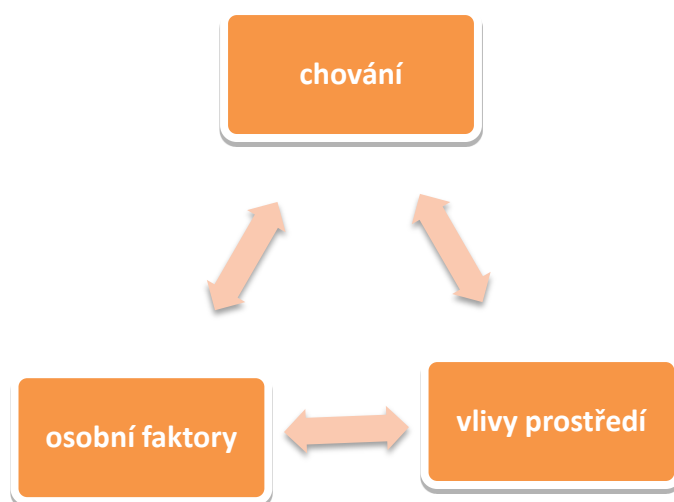
V návaznosti na teorii sociálního učení formulovanou ve čtyřicátých letech dvacátého století N. Millerem a J. Dollardem vytvořil A. Bandura svou vlastní tzv. sociálně-kognitivní teorii, ve které zdůraznil důležitost kognitivních procesů, díky nimž je člověk schopen seberegulace. Jedinec v pojetí A. Bandury není pasivní organismus, ovládaný skrytými vnitřními silami a vlivy prostředí, ale naopak aktivní, schopný sám sebe řídit, organizovat a reflektovat a transformovat podněty přicházející z vnějšího prostředí (Bandura, 1977; Pajares, 2002). Takovou regulaci mu umožňují základní lidské schopnosti, mezi které A. Bandura řadí schopnost pracovat se symboly, plánovat alternativní postupy (myslet dopředu), učit se skrze zástupné učení a také schopnost seberegulace a sebereflexe. Právě schopnost sebereflexe je jedním ze základních stavebních kamenů sociálně-kognitivní teorie. Skrze ni dávají lidé smysl svým zkušenostem, zabývají se svým vlastním poznáním, sami sebe hodnotí a podle toho mění své myšlení a chování (Bandura, 1989).

Pohled na člověka jako na organismus, který dokáže řídit své chování a sám se tak stává prostředkem své vlastní změny, ho vymaňuje z role objektu ovládaného vlivy prostředí. Neznamená to však, že je lidská schopnost řídit vlastní vývoj bezbřehá. Chování vzniká

---

<sup>1</sup> České překlady anglického termínu self-efficacy (podle Hoskovcová & Šírová, 2011): sebeuplatnění (Janoušek), osobní zdatnost (Smékal), obecná vlastní efektivita (Křivohlavý), vnímaná osobní účinnost (Horáková Hoskovcová), vnímaná vlastní účinnost (Blatný), vlastní účinnost (Osecká, Řehulková).

v interakci s jinými faktory, které ho více či méně ovlivňují. Toto vzájemné působení nazývá A. Bandura (1977) recipročním determinismem. Lidské chování je v interakci s okolním prostředím jedince a jeho osobními faktory, které zahrnují kognitivní, afektivní a biologické jevy. Jejich vzájemnou součinnost označil A. Bandura (1977) jako triadickou reciprocitu (viz obr. 1). Vlivy prostředí neovlivňují lidské chování přímo, ale skrze psychologické mechanismy jedince. Takové faktory, jako je ekonomická situace, socioekonomický status, vzdělání a rodinné podmínky, ovlivňují chování člověka do té míry, do jaké působí na jeho aspirace, vnímanou osobní účinnost, osobní standardy, emoční stavy a další seberegulační mechanismy (Pajares, 2002).



**Obrázek 1** – Triadická reciprocita (Pajares, 2002)

Aplikováním modelu triadické reciprocity do školní praxe F. Pajares (2002) ukazuje, jakými různými způsoby se může učitel podílet na zlepšení výkonu svých žáků. Může se například zaměřit na vyladění emočních stavů studentů, jejich přesvědčení o nich samých a strategií jejich myšlení (osobní faktory), vylepšovat jejich školní a seberegulační dovednosti (chování) a v neposlední řadě se může zajímat o to, jakým způsobem je strukturováno prostředí školy a třídy (vlivy prostředí).

Z výše uvedeného je patrné, že Bandurova sociálně-kognitivní teorie se vymezuje vůči takovým teoriím lidského chování, které přikládají rozhodující úlohu vlivům prostředí. Behavioristické opomíjení vnitřních procesů jedince je dle A. Bandury (2008) nemožné. Komplexitu lidského fungování lze pojmut pouze pomocí introspekce. Díky sledování vlastních vnitřních procesů můžeme porozumět tomu, jakou roli v našem vývoji hrají. Stejně

tak se sociálně-kognitivní teorie liší od směrů, které přeceňují vliv biologických faktorů. Sociální chování totiž podle A. Bandury není pouhým produktem evoluční biologie (Bandura, 2008). Evoluční tlak vede k vývoji schopností, které člověku umožňují měnit okolní prostředí. Ty pak zpětně vytvoří tlak na evoluci specializovaných biologických systémů pro fungování vědomí, myšlení, jazyka a symbolické komunikace (Bussey & Bandura, 1999; Pajares, 2002).

Sociálně-kognitivní teorie nám tedy poskytuje takový pohled na lidské chování, ve kterém jsou přesvědčení člověka o sobě samém klíčovým bodem v přejímání kontroly nad lidským chováním a kde je jedinec jak produktem, tak produkujícím činitelem svého vlastního prostředí.

## **1.2. Koncept vnímané osobní účinnosti**

Vnímaná osobní účinnost hraje v sociálně-kognitivní teorii ústřední roli. Tím, že ovlivňuje výběr aktivit a motivační úroveň jedince, významně přispívá k tvorbě znalostních struktur, na kterých jsou založeny jedincovy dovednosti.

Raný výzkum tohoto konceptu se realizoval v oblasti klinické psychologie. Vnímaná osobní účinnost byla zkoumána ve spojitosti s fobiemi, depresí a agresivitou. Získané výsledky potvrdily, že vnímaná účinnost ovlivňuje chování člověka a že ji lze využít jako prediktor behaviorálních změn. Později se poznatky z raných studií začaly využívat a zkoumat v oblasti psychologie zdraví (odvykání kouření či regulování bolesti), pedagogické psychologie (školní výkon), psychologie sportu (atletické výkony) a práce (pracovní výkon) (Van Dinther, Dochy, & Segers, 2011).

Při predikci lidského chování se tedy ukazuje jako účinnější, zaměřit se na přesvědčení, která jedinci o svých vlastních dovednostech mají, než na to, co jsou skutečně schopni zvládnout. „Úroveň motivace jedince, jeho emočních stavů a procesů je více ovlivněna tím, čemu člověk věří, než tím, co je skutečně pravda“ (Bandura, 1997, str. 2). Vnímaná osobní účinnost se tak významným způsobem podílí na tom, jak jedinci se svými znalostmi a schopnostmi nakládají (Pajares, 2002). Na tomto základě můžeme snáze pochopit, proč se někdy výkony dvou lidí se stejnými znalostmi a schopnostmi významně liší.

Zjišťujeme-li obecnou vnímanou osobní účinnost jedince, o jeho konkrétním chování mnoho informací nezískáme. Lidská očekávání se vztahují ke konkrétním situacím a úkolům. Proto je i vnímaná osobní účinnost koncipována pro specifické oblasti působení. Můžeme

se tak setkat s vnímanou sociální účinností, emoční účinností, fyzickou účinností, akademickou účinností a mnohými jinými, úžeji zaměřenými konstrukty (Bandura, 1997). Vnímaná účinnost je tedy konstruktem multidimenzionálním. Další autoři toto Bandurovo přesvědčení nejen potvrdili, ale i doplnili o poznání, že se nejedná o uspořádání hierarchické (Bong & Clark, 1999; Bong & Skaalvik, 2003). To proto, že není možné obsáhnout v obecné rovině specifika jednotlivých oblastí a úkolů.

### 1.3. Vnímaná osobní účinnost a jí podobné koncepty

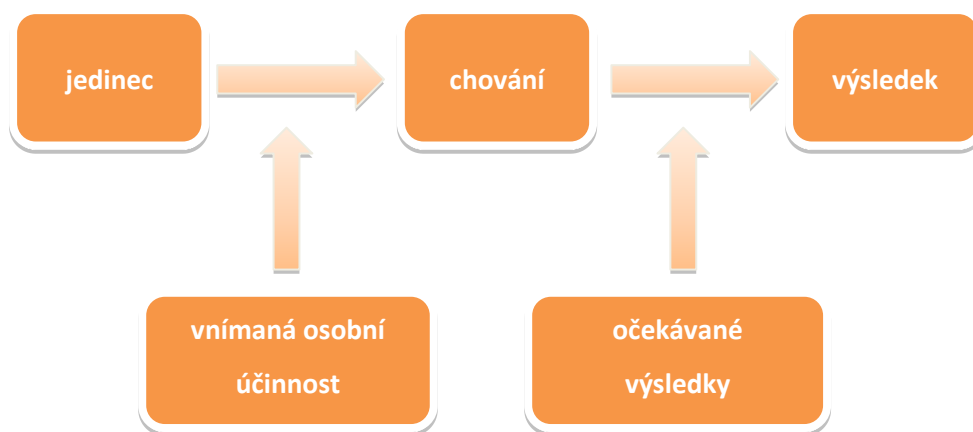
Pro lepší pochopení pojmu vnímané osobní účinnosti se nyní podíváme, jak se liší od dalších podobných konceptů, jako je sebepojetí, sebeúcta, očekávání vlastních výsledků či vnímání vlastní sebekontroly.

Pravděpodobně nejbližší má k vnímané osobní účinnosti **sebepojetí** (self-concept). Jedná se o historicky starší pojem, který označuje myšlenky a pocity jedince vztahující k němu, jako k objektu (Bong & Skaalvik, 2003). Ač se může zdát, že spolu uvedené koncepty úzce souvisejí, každý z nich reprezentuje jiný fenomén (Bandura, 1986). Sebepojetí odpovídá zobecněnému sebehodnocení, které zahrnuje různé reakce a přesvědčení self, jako jsou pocity vlastní hodnoty a obecná přesvědčení o vlastních kompetencích. Vnímaná osobní účinnost je naopak hodnocením vlastní schopnosti organizovat a vykonávat činnosti potřebné k dosažení daných cílů. Zaměřuje se tedy více na konkrétní úkol nebo činnost (Zimmerman & Cleary, 2006). K bližšímu srovnání sebepojetí a vnímané účinnosti se ještě vrátíme v souvislosti s edukačním procesem.

Dalším podobným konceptem je **sebeúcta** (self-esteem). Sebeúcta vyjadřuje, jakou hodnotu připisuje člověk sobě samému. Její významnou složkou jsou afektivní reakce, které ukazují, co člověk sám k sobě cítí. Vnímaná osobní účinnost oproti tomu zahrnuje především kognitivní hodnocení vlastních schopností (Pintrich & Schunk, 1996). Sebeúcta se může vyvinout z jedincova globálního vnímání self (například sebepojetí) nebo z dalších zdrojů (jako je hodnocení společnosti) (Bandura, 1997). Disponuje-li jedinec takovými atributy, které jeho společnost považuje za žádoucí (jako je například altruismus či empatie), může si na jejich základě vybudovat pocity vlastní hodnoty (Zimmerman & Cleary, 2006).

**Očekávání výsledků činnosti** závisí na hodnocení toho, jak dobrého výkonu bude jedinec v dané situaci schopen. Na konečném výsledku se podílejí dva typy očekávání. Jedná

se o očekávání účinnosti a očekávání výsledku (viz obr. 2). Očekávání výsledku je odhad jedince, že určité chování povede v daných podmínkách k požadovaným výstupům. Očekávání účinnosti je přesvědčení, že je jedinec takového chování, které ho k požadovanému výsledku dovede, schopen. Tento způsob rozdělení je funkční především ve chvíli, kdy jedinec věří, že konkrétní způsob chování produkuje určité výsledky, ale zároveň pochybuje o tom, zda dokáže takové chování provést (Bandura, 1977; Bandura, 1997). Shell, Murphy a Bruning (1989) zkoumali, jakou prediktivní hodnotu má úroveň vnímané akademické účinnosti a očekávaných výsledků v úlohách zaměřených na čtení a psaní. Vnímaná účinnost byla definována jako vnímaná schopnost studentů vykonávat úkoly zaměřené na čtení a psaní, zatímco očekávání výsledku bylo studentské hodnocení důležitosti dovednosti číst a psát v oblasti vzdělání, práce a sociálních vztahů a v rodinném životě. Výsledky ukázaly, že oba dva koncepty významně přispívají k výkonům ve čtení, s tím, že vnímaná účinnost je prediktorem silnějším.



**Obrázek 2** – Typy očekávání (Bandura, 1977)

**Vnímaná kontrola** je koncept, který vznikl z dřívějšího výzkumu locus of control (místa kontroly, termín se do češtiny většinou nepřekládá) (Rotter, 1966). Jeho základem je tzv. dualistický pohled na kontrolu neboli obecná přesvědčení jedince o tom, že jsou výsledky jeho chování kontrolovány jím samým, nebo vnějšími událostmi. Vnitřní locus of control podporuje chování řízené jedincem, zatímco vnější locus of control tlumí vlastní schopnosti zvládání. Vnímaná kontrola ovšem nebere v úvahu přesvědčení o vlastní schopnosti

vykonávat specifické úkoly v rámci konkrétního kontextu tak, jako je tomu u vnímané osobní účinnosti (Zimmerman & Cleary, 2006).

V hovorovém jazyce se navíc často setkáváme s termínem **sebevědomí** (confidence). Bandura (1997) upozornil na jeho odlišení od pojmu vnímané osobní účinnosti. Sebevědomí označil za termín, který se vztahuje k síle přesvědčení, ale nespecifikuje, čeho se tato přesvědčení týkají. Jedná se proto spíše o chytlavou frázi než o konstrukt zakotvený v teoretickém systému.

#### 1.4. Působení vnímané osobní účinnosti na lidské chování

Vnímaná osobní účinnost ovlivňuje v podstatě každý aspekt lidského života. Významným způsobem se podílí na tom, jaká rozhodnutí člověk dělá, a tedy kam směřuje svůj život. Lidé mají tendenci vybírat si takové činnosti, ve kterých se cítí být kompetentní a naopak se vyhýbají těm, ve kterých si nevěří (Pajares, 2002). Není-li člověk přesvědčen, že jeho chování povede k žádoucím výsledkům, nebude se do něj pravděpodobně vůbec pouštět.

Vnímaná osobní účinnost ovlivňuje lidské chování skrze čtyři hlavní psychologické procesy. Jsou jimi procesy kognitivní, motivační, afektivní a selektivní (Bandura, 1997). **Kognitivními procesy** je řízena většina lidských činností. Jejich hlavní funkcí je umožnit lidem předvídat události a vyvíjet způsoby, kterými mohou tyto události ovlivnit. Tato schopnost vyžaduje účinné kognitivní zpracování mnoha informací, které se k jedinci dostanou (Sedláková, 2004). Přesvědčení o vlastní vnímané účinnosti formuje typy scénářů, které lidé očekávají a kterými se řídí. Lidé s vysokou vnímanou osobní účinností si představují takové scénáře, které jejich výkon podporují. Naopak ti, jejichž vnímaná osobní účinnost je nízká, očekávají scénáře prohry a zabývají se tím, co všechno by se mohlo pokazit (Bandura, 1994).

Skrze **motivační procesy** ovlivňuje vnímaná osobní účinnost, pro jakou činnost se jedinec rozhodne, jaké úsilí do této činnosti vloží, jak dlouho vytrvá, narazí-li na překážky a bude-li schopen odolat nepříznivým vlivům prostředí. Čím vyšší je vnímaná osobní účinnost, tím větší je snaha, vytrvalost a odolnost jedince. Obtížné úkoly vnímá člověk s vyšší vnímanou účinností spíše jako výzvy, které se snaží překonat, než jako překážky, kterým by se měl vyhnout (Bandura, 1986; Bandura, 1977). Má také větší vnitřní zájem a zaujetí



pro danou činnost, nastavuje si náročné cíle, v jejichž plnění neustává, ani když se objeví neúspěch. Rychleji se zotavuje z proher a neúspěchů a jejich vznik připisuje nedostatku vyvinutého úsilí nebo deficitu ve svých znalostech a dovednostech, které jsou pro dosažení cíle potřebné (Pajares, 2002).

Další oblastí, kterou vnímaná osobní účinnost ovlivňuje, jsou **emoční reakce**. Dosahujeme-li obtížných cílů, pomáhá vysoká vnímaná účinnost vytvářet pocity klidu. Naopak lidé s nízkou vnímanou účinností mohou vidět úkoly těžší, než ve skutečnosti jsou. K tomu se pojí pocity úzkosti, stres, deprese a zúžení pohledu na to, jak nejlépe problém vyřešit (Bandura, 1986; Pajares, 2002). Takové emoce mohou silně ovlivnit úroveň zvládnutí daného úkolu. Čím vyšší je vnímaná osobní účinnost, tím odvážněji se lidé pouštějí do náročných situací. Naopak ti, kteří si myslí, že nároky prostředí nemohou zvládnout, vidí ve svém okolí plno nebezpečí. Zvyšují závažnost možného ohrožení a bojí se věcí, které se s největší pravděpodobností vůbec nestanou. Tímto neúčinným způsobem myšlení sužují sami sebe a snižují efektivitu svého chování (Bandura, 1977). Klíčovým faktorem k regulování stresu a deprese, které vznikly na základě myšlenek jedince, je zvyšování vnímané účinnosti kontrolováním myšlenkového procesu. Hlavním zdrojem strádání totiž není zvýšená frekvence znepokojivých myšlenek, ale vnímaná neschopnost jedince tyto myšlenky „vypnout“. Skrze emoce ovlivňuje vnímaná osobní účinnost i fyzickou stránku člověka. Vnímaná účinnost pro kontrolu nad stresory aktivuje biologické systémy, které regulují funkci imunitního systému (Bandura, 1994). S vysokou vnímanou účinností tak dochází k jeho podpoře, s nízkou naopak k oslabení.

V rámci vývoje si člověk vytváří svůj vlastní osud prostřednictvím vlastních **selektivních procesů**. Jedinec si vybírá takové prostředí, které rozvíjí jeho možnosti a formuje jeho životní styl. Lidé s vysokou vnímanou účinností si nejen vybírají obtížné úkoly, ale i dlouho vytrvají v jejich plnění (Bandura, 1997). Jako příklad nám může posloužit výběr pracovní kariéry (Bandura, 1994). Čím vyšší vnímaná osobní účinnost se u jedince vyvinula, tím širší je oblast jeho kariérních voleb, tím větší zájem o ně projevuje, tím lépe se připravuje na pracovní kariéru, pro kterou se rozhodl a tím větší je jeho profesní úspěch.

Nežádka se stává, že člověk své schopnosti neodhadne a trpí důsledky, které z vlastního podhodnocení či nadhodnocení plynou. Pokud jsou tyto důsledky jen malé, nemusí jedinec pocítit potřebu přehodnotit své schopnosti a může i nadále vykonávat činnosti, které jsou za hranicemi jeho kompetencí. V takových situacích je vztah mezi vnímanou

účinností a následným chováním narušen špatným odhadem schopností (Pajares, 2002). Mohou se také objevit takové překážky a omezení, které ani vysoká vnímaná účinnost a potřebné schopnosti nezdolají. V cestě za dosažením požadovaného cíle může stát například nedostatek podnětů, potřebných zdrojů či sociální omezení (Bandura, 1986). Naopak podporující sociální prostředí odměňuje jedince za dobré výkony, zvyšuje jeho aspirace a umožňuje mu zapojovat se do produktivních a smysluplných aktivit (Bandura, 1997). Interakci vnímané osobní účinnosti a očekávaných výsledků činnosti v rámci daného sociálního systému a jejich vliv na psychosociální a emocionální fungování jedince vidíme na obrázku 3.

		OČEKÁVANÉ VÝSLEDKY	
		-	+
VNÍMANÁ OSOBNÍ ÚČINNOST	+	<b>Protest</b> <b>Rozhořčení</b> <b>Sociální aktivismus</b> <b>Změna prostředí</b>	<b>Produktivní účast</b> <b>Aspirace</b> <b>Osobní spokojenost</b>
	-	<b>Rezignace</b> <b>Apatie</b>	<b>Pokles vlastní hodnoty</b> <b>Zoufalství</b>

**Obrázek 3** – Vliv očekávání výsledku a vnímané osobní účinnosti na chování a emocionální stavy (plusy a mínusy reprezentují pozitivní a negativní očekávání) (Bandura, 1997)

## **1.5. Zdroje a utváření vnímané osobní účinnosti**

Bandura (1997) vymezil hlavní zdroje, které se na utváření vnímané účinnosti podílejí. Patří sem praktické zkušenosti (mastery experiences), zástupné zkušenosti (vicarious experiences), sociální přesvědčování a fyzické a emocionální reakce.

### **1.5.1. Praktické zkušenosti**

Anglické spojení mastery experiences je do češtiny překládáno různými způsoby. J. Janoušek (1992) tento termín překládá jako autentickou zkušenost se zvládnutím úkolové činnosti, S. Hoskovcová (2006) ho popisuje jako zážitek úspěchu a zvládnutí při překonávání těžkostí a u M. Blatného (2010) se setkáme s pojmem zážitek mistrovství. Pro účely této práce jsme ve shodě s S. Hoskovcovou (2009) zvolili pojem praktické zkušenosti, především pro jeho jednoduchost.

Na utváření vnímané osobní účinnosti mají největší vliv autentické zkušenosti se zvládáním konkrétní situace. Lidé interpretují výsledky svých činností. Tyto interpretace pak používají k tomu, aby si vytvořili přesvědčení o svých schopnostech, a následně se v souladu s těmito přesvědčeními chovají. Výsledky, které jedinec interpretuje jako úspěšné, zvyšují jeho vnímanou účinnost. Naopak ty, které vnímá jako neúspěšné, vnímanou účinnost snižují (Bandura, 1997; Pajares, 2002). Aby dosažená vnímaná osobní účinnost odolala případným budoucím neúspěchům, je třeba, aby byla vystavěna na zkušenosti s překonáváním překážek dlouhodobou snahou. Pokud lidé zažívají úspěch, kterého dosáhli rychle a bez námahy, budou očekávat stejný průběh v dosahování cílů i v budoucnosti a případná selhání je snadno odradí (Bandura, 1994). Některé nezdary a obtíže v lidském snažení tak poskytují vhodnou příležitost k tomu, aby se člověk naučil, že úspěch většinou vyžaduje trvalé snažení. Přesvědčí-li se jedinec, že má takové znalosti a dovednosti, které k dosažení cíle potřebuje, vytrvá ve svém snažení i tváří v tvář nesnázím a z neúspěchů se rychle zotaví.

Lidé s nízkou vnímanou účinností často znehodnocují své úspěchy místo toho, aby vnímání osobní účinnosti změnili. I když dosáhnou úspěchu, na kterém museli dlouho a vytrvale pracovat, pochybují o své účinnosti mnohdy i nadále (Pajares, 2002). Pevně ukotvená a udržovaná osobní účinnost se často zobecňuje na další podobné situace a činnosti (Bandura, 1986).

### **1.5.2. Zástupné zkušenosti**

Mimo vlastní zkušenosti formují vnímanou účinnost i tzv. zkušenosti zástupné, které jedinci zprostředkovává jeho sociální okolí. Tento zdroj informací je slabší než praktická zkušenost, nicméně na řadu přichází v situacích, kdy člověku chybí vlastní předchozí zážitky, se kterými by se mohl srovnávat (Pajares, 2002). Zástupné zkušenosti získává jedinec díky observačnímu učení prostřednictvím modelování. Vliv modelování na vnímanou účinnost je závislý na tom, do jaké míry se s pozorovaným jedincem ztotožňujeme (Bandura, 1994). Čím vyšší podobnost s modelem vnímáme, tím větší vliv budou mít jeho úspěchy a neúspěchy na naše vlastní hodnocení. Naopak vnímáme-li atributy modelu jako velice odlišné, bude vliv zástupné zkušenosti na naše chování minimální.

Jsme-li touto formou přesvědčení o vlastní neúčinnosti, budeme inklinovat k neúčinnému chování, které nám poskytne skutečný důkaz o naší neschopnosti v této činnosti uspět. Naopak takové modelování, které vnímanou účinnost podporuje, může snížit dopad našich přímých zkušeností neúspěchu (Bandura, 1986). Jedinci s vysokou vnímanou účinností se mohou navíc prostřednictvím modelování naučit ještě lepší a efektivnější způsoby chování. Obecně lidé vyhledávají modely vlastní kvality, které obdivují, a schopnosti, na které aspirují. Skrze své chování, způsob myšlení a kompetence předává model pozorovateli znalosti a učí ho efektivním dovednostem a strategiím (Bandura, 1994; Pajares, 2002). Důležitý model v životě člověka může vést k takové vnímané účinnosti, která ovlivní směr, jakým se bude jeho život dále ubírat.

### **1.5.3. Sociální přesvědčování**

Dalším zdrojem vnímané osobní účinnosti je přesvědčování. Lidé, kteří jsou přesvědčováni, že mají schopnosti potřebné ke zvládnutí dané činnosti, vyvinou pravděpodobně větší snahu a úsilí k dosažení cíle. Naopak ti, kteří jsou přesvědčováni, že jim potřebné schopnosti scházejí, mají tendenci vyhýbat se i takovým situacím, které by mohly jejich schopnosti rozvíjet (Bandura, 1997). Obvykle je snazší oslabit vnímanou účinnost jedince negativním hodnocením, než ji posílit pozitivním povzbuzením (Pajares, 2002).

Přesvědčování je efektivní především tehdy, vychází-li od člověka, který je pro daného jedince významný a je-li sdělovaná informace příjemcem vyhodnocena jako realistická (Bandura, 1994). Účinné přesvědčování by také nemělo být zaměňováno za bezmyšlenkovitě

pochvaly nebo prázdné inspirující kázání. Musí naopak rozvíjet lidskou víru ve vlastní schopnosti a zároveň jedince ujistit, že je možné požadovaného výsledku dosáhnout (Pajares, 2002). Zvýšení nerealistického přesvědčení o jedincových schopnostech naopak zhoršuje neúspěch a ohrožuje budoucí vývoj jeho vnímané účinnosti. Zároveň také diskredituje toho, kdo taková přesvědčení vyslovil (Bandura, 1986).

#### **1.5.4. Fyzické a emocionální reakce**

Fyzické a emocionální stavy, jako je úzkost, stres nebo vzrušení, rovněž poskytují informace pro formování vnímané účinnosti. Důležitá však není jejich intenzita, ale to, jak jsou vnímány a interpretovány jedincem (Bandura, 1994). Obecně lze říci, že pozitivní nálada vnímanou účinnost posiluje, sklíčenost naopak oslabuje. Stavy jako úzkost, stres, tenze či vzrušení prožívané v kontextu situace, která má být zvládnuta, mohou být interpretovány jako signály selhání a slabosti. Na druhou stranu jedinci s vysoce vyvinutou vnímanou účinností vnímají napětí, které je spojené s určitým výkonem, spíše jako energetizující prvek. Negativní afektivní reakce, jako je například strach, mohou navíc samy o sobě snižovat vnímanou osobní účinnost a vyvolat další stres a nervozitu, která vede právě k takovému neadekvátnímu výkonu, kterého se jedinec bojí (Bandura, 1997; Pajares, 2002).

Hodnocení vnímané účinnosti skrze somatické a emocionální stavy není nezbytně spojeno s daným úkolem. Jedinci v depresivní náladě snižují svou účinnost bez ohledu na povahu úkolu. Cesta ke zvýšení vnímané osobní účinnosti vede skrze posílení fyzické a psychické kvality života a redukci negativních emocionálních stavů (Pajares, 2002).

Kognitivní zpracování informací o osobní účinnosti ovlivňuje jednak to, jaký typ informace je člověk zvyklý používat jako indikátor osobní účinnosti. Dále pak se jedná o kombinaci heuristických pravidel, která používá k hodnocení a propojování informací o vlastní účinnosti přicházejících z různých zdrojů. Odporuje-li nově nabytá zkušenost pevně utvořenému přesvědčení o vnímané účinnosti, má člověk tendenci snížit důležitost této zkušenosti a své přesvědčení zachovat nezměněné (Bandura, 1986). Tento jev souvisí s dimenzemi vnímané osobní účinnosti, mezi které A. Bandura (1977) zařadil úroveň náročnosti úkolů, rozsah obecnosti a intenzitu. Očekávání jedinců se liší v závislosti na tom, o jak obtížné úkoly se jedná. Někteří se odváží pouze k úkolům méně náročným, jiní si budou

věřit i u velice složitých úkolů. Podle typu nabyté zkušenosti je vnímaná účinnost buďto omezená na konkrétní situaci nebo zobecněna i mimo její rámec. Slabou vnímanou účinností je lehké zmařit nepříznivými zkušenostmi, zatímco jedinci se silnou vnímanou účinností svá přesvědčení uchovávají i navzdory negativním zkušenostem.

## **1.6. Vývoj vnímané osobní účinnosti v průběhu života jedince**

Různá vývojová období v životě člověka vyžadují různé typy kompetencí, které jsou potřebné k úspěšnému fungování jedince. Tyto změny v požadovaných kompetencích však nereprezentují jasně vymezená stadia, kterými musí každý nevyhnutelně projít (Bandura, 1994). V následujících podkapitolách shrneme charakteristické vývojové změny, které v rámci vnímané osobní účinnosti nastávají. Zaměříme se především na období adolescence, které odpovídá výzkumnému vzorku studie uváděné v empirické části této práce.

### **1.6.1. Základy vnímané osobní účinnosti**

Základem pro vývoj vnímané osobní účinnosti je zjištění kojence, že na jeho chování reaguje okolní prostředí. Tím, že okolí kojence reaguje právě na akci, nikoli na její absenci, se dítě učí, že akce produkuje reakci (Langmeier, 1983). Ti kojenci, kteří jsou úspěšní v kontrolování událostí přicházejících z okolního prostředí, věnují svému chování větší pozornost a stávají se kompetentnějšími v získávání nových funkčních strategií. To se neděje u kojenců, jejichž okolí s nimi nakládá bez ohledu na to, jak se chovají (Bandura, 1994; Vágnerová, 2000).

K vyvinutí vnímané osobní účinnosti však nestačí pouhé pochopení principu příčiny a následku. Chování dítěte, které reakce spouští, musí být vnímáno jako součást sebe samého. Kojenci tedy získávají smysl pro vnímanou osobní účinnost tehdy, když rozpoznají, že mohou ovlivňovat věci, které se dějí a považují sami sebe za jejich původce (Bandura, 1997).

### 1.6.2. Role vrstevnických vztahů a školy

Malé děti získávají informace o svých schopnostech z různých oblastí života. Postupně vyvíjejí a hodnotí své fyzické schopnosti, sociální kompetence, jazykové a kognitivní dovednosti (Langmeier, 1983; Vágnerová, 2000; Šulová, 2005). Spolu s rozšiřováním repertoáru základních dovedností se vyvíjí i vnímaná osobní účinnost. Z počátku se tak děje především v rodině dítěte. Rodiče poskytují dětem základní informace pro formování jejich vnímané účinnosti (Horáková Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009). Zároveň mohou rodiče tento vývoj podporovat tím, že dítěti poskytnou příležitosti pro získání praktických zkušeností. Postupem času se dětský sociální svět rozrůstá a velice důležitým kritériem úspěchu se stávají vrstevníci (Langmeier & Krejčířová, 2006; Horáková Hoskovcová & Suchochlebová Ryntová, 2009). Vzájemně si poskytují důležitý zdroj informací pro hodnocení a ověřování vlastní účinnosti. Ti zkušenější z nich slouží také jako modely efektivních stylů myšlení a chování (Bandura, 1994; Schunk & Pajares, 2002).

Psychické odolnosti dětí v předškolním věku se u nás věnuje především S. Hoskovcová. Její výzkumy potvrdily vysokou vnímanou účinnost dětí v předškolním věku. S. Hoskovcová (2006) znázorňuje vývoj vnímané osobní účinnosti jako křivku, která od narození dítěte postupně stoupá a v předškolním věku (4 až 5 let) kulminuje. Předškoláci mají velkou chuť podnikat a zkoušet různé nové věci a svůj neúspěch většinou nevnímají jako důvod k trápení.

S nástupem do první třídy se stává základním prostředkem, který rozvíjí kognitivní kompetence, škola. Tam jsou znalosti a dovednosti žáků pravidelně testovány, hodnoceny a sociálně porovnávány. Kolem šesti let dochází k podstatným změnám v poznávací činnosti. Děti se začínají dívat na svět realističtěji a nejsou již tolik závislé na svých přáních a okamžitých potřebách (Langmeier, 1983; Vágnerová, 2000). J. Piaget nazval tento způsob myšlení fází konkrétních logických operací (Piaget & Inhelderová, 1997). Po té, co si děti osvojí potřebné kognitivní dovednosti, začne se u nich vyvíjet smysl pro intelektovou účinnost (Bandura, 1994). Její utváření ovlivňuje mnoho sociálních faktorů, jako je vrstevnické modelování kognitivních dovedností, srovnávání s výkony jiných žáků, motivační posilování prostřednictvím cílů a pozitivní stimulace nebo učitelská interpretace žákovských úspěchů a neúspěchů. Přesvědčení žáků o tom, zda mají potřebné schopnosti na to, aby zvládli školní nároky, ovlivňuje úroveň jejich aspirací, zájem o školní činnosti a školní výkony (Bandura, 1994; Kindermann, McCollam, & Gibson, 1996). S tím, jak žáci postupují do vyšších ročníků, roste jejich potřeba kontaktu s vrstevníky a mění se i vztah ke škole. Děti

se již na školu adaptovaly, osvojily si základní normy školního chování a vytvořily si vlastní standardy chování a prospěchu. Mění se i jejich vztah k učiteli, který přestává mít pro žáky osobní význam (Vágnerová, 2000). Pod vlivem těchto změn dochází k postupnému poklesu vnímané účinnosti (Pintrich & Schunk, 1996).

### **1.6.3. Vnímaná osobní účinnost v období adolescence**

Se vstupem do období adolescence dochází k postupné emancipaci od rodiny (Langmeier & Krejčířová, 2006). Narůstající nezávislost však před dospívající staví řadu nesnadných úkolů, jejichž zvládnutí vyžaduje osvojení mnoha nových dovedností. S přípravou na dospělost se adolescenti musejí naučit převzít odpovědnost sami za sebe a začít vážně přemýšlet o tom, jak se svým životem naloží (Bandura, 1997; Elkin & Westley, 1955).

Klíčovým tématem tohoto období je ujasňování vztahu k sobě samému. K tomu slouží zvýšená sebereflexe. Adolescent o sobě začíná uvažovat ve vztahových rámcích pro něho významných osob, vrstevnických standardů a společenských norem (Macek, 2003). Se vzdalováním od původní rodiny narůstá důležitost vrstevnických vztahů. Ty v tomto období umožňují vzájemné poskytování názorů, pocitů a vzorců chování. Dospívající si vzájemně slouží jako modely, které reprezentují různé typy chování (Vágnerová, 2000; Macek, 2003; Arnett, 2009). Adolescenti mají tendenci hledat si takové přátele, kteří mají podobné hodnoty a normy jako oni. Tito vrstevníci, se kterými se ztotožňují, pravděpodobně podpoří jejich chování spíše než jejich původní rodina (Schunk & Meece, 2006).

Do popředí se v tomto věku dostávají rovněž otázky, jak naložit s pubescentními změnami, partnerskými vztahy a sexualitou. Biologické zrání může mít důležitý vliv na vnímanou osobní účinnost jak ve fyzických, tak v psychických oblastech fungování. Vývojové změny působí jinak na dívky než na chlapce. U chlapců je zrání spojeno s nárůstem svalové hmoty. Rostoucí síla podporuje jejich sebehodnocení i postavení mezi vrstevníky. Vývojové opoždění spojené s malou postavou bez svalů může pro chlapce představovat handicap. U dívek je tomu naopak. Zátěží je předčasné zrání, v rámci kterého se musí vyrovnávat s fyziologickými změnami svého těla a reakcemi okolí (Vágnerová, 2000; Valášková & Ježek, 2002; Macek, 2003).

S narůstající nezávislostí se také objevuje experimentování s rizikovým chováním (Šafářová, 2002). V rámci přípravy na dospělé role, povinnosti a pravidla, však můžeme



určitou míru rizikového chování předpokládat (Wolfe, Jaffe, & Crooks, 2006). Adolescenti rozšiřují a posilují svou vnímanou účinnost tím, že se učí, jak se úspěšně vypořádat s možnými nesnázemi. Proto mohou být, v případě dostatečné sociální opory poskytované rodiči, vrstevníky či učiteli, obtíže dokonce přínosem (Arnett, 2009).

Důležitým mezníkem se v tomto věku stává přechod na střední školu. S tím souvisejí environmentální změny, které kladou na vnímanou účinnost adolescentů velké nároky. Musí se přizpůsobit novému kolektivu, učitelům, stylům výuky, učivu a dalším nárokům nového prostředí. V této situaci jedinci poněkud ztrácejí osobní kontrolu, jsou méně sebevědomí, jsou senzitivnější k sociálnímu hodnocení a obvykle se snižuje i jejich vnímaná osobní účinnost. Avšak stejně tak, jako jiné náročné situace, může změna školy úrovní vnímané účinnosti jak uškodit, tak i její vývoj podpořit (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989; Bandura, 1997). Mladí lidé, kteří vstoupí do adolescence s pocitem vlastní neúčinnosti, přenesou svou zranitelnost a slabost do dalších oblastí života. Lehkost, s jakou z dětství do dospělosti vstupujeme, je závislá na vnímané účinnosti vybudované na základě předchozích zkušeností (Bandura, 1994).

#### **1.6.4. Období stability a přehodnocování**

Po dokončení střední školy se před mladými lidmi rozprostírá velké množství možností. Někteří z nich se rozhodnou pro další studium na vysoké škole, jiní si hledají práci. Toto období, kdy již jedinec nabyl nezávislosti, není však ještě vázán závazky v podobě vlastní rodiny či pevného pracovního místa, nazval J. J. Arnett (2000) nastupující dospělostí (18 až 26 let). Objevuje se především ve vyspělých zemích, kde mají mladí lidé možnost si takzvaně „prodloužit dětství“. Mladí lidé v tomto věku prozkoumávají nové oblasti života. Velkou pozornost věnují své vlastní identitě a na základě nově nabytých zkušeností ji upevňují.

Ve fázi dospělosti se již jedinci musejí naučit zvládat požadavky vyvstávající z dlouhodobých partnerských vztahů, manželství, rodičovství a pracovní kariéry (Vágnerová, 2007). Při zvládání těchto úkolů staví jedinec na tom, jak se mu podařilo projít předchozím obdobím. Pevné přesvědčení o vlastní vnímané účinnosti velmi přispívá k úspěšnému zvládání nároků dalšího života. Naopak ti, kteří vstupují do dospělosti plni pochybností

o sobě samých, budou shledávat mnoho aspektů dospělého života stresujícími a depresivními (Bandura, 1994).

V dospělosti se nachází vnímaná osobní účinnost v poměrně stabilním bodě. S postupným úbytkem fyzických i psychických sil pak dochází k jejímu přehodnocování. Ovšem i ve stáří přispívá vnímání účinnosti k produktivitě a efektivitě života. Například vnímání sociální účinnosti může hrát významnou roli v situaci, kdy je s odchodem do důchodu a ztrátou blízkých přátel vhodné navazovat nové sociální vztahy, které významným způsobem přispívají k životní spokojenosti jedince (Bandura, 1994; Bandura, 1997).

## **2. Vnímaná akademická účinnost**

Ve školním prostředí sehrává vnímaná osobní účinnost roli především v oblasti motivace, zájmu studentů, zvládání stresu a nabývání kognitivních kompetencí (Bandura, 1997). Rozvoj v těchto oblastech je nezbytný k převzetí kontroly nad vlastním vzděláváním, která je v současné době velmi aktuální. A. Bandura (2006a) poukazuje na to, že v minulosti byla úroveň vzdělání závislá výhradně na škole, kterou student navštěvoval. Oproti tomu dnes, kdy máme díky moderním knihovnám, muzeím a multimédiím v čele s internetem přístup k nepřehlednému množství informací, se mohou studenti vzdělávat sami, nezávisle na místě a čase. Z pasivních příjemců se tak stávají aktivními tvůrci svého vzdělání. Na tuto situaci však musí reagovat i školy, které by měly svým žákům pomoci zjistit, jak a také proč se vzdělávat. Naučit studenty sebevzdělávání znamená vybavit je potřebnými znalostmi, sebedůvěrou a seberegulačními dovednostmi. Studenti by si měli být schopni stanovit cíle, které pro ně budou smysluplné a k jejichž plnění se sami dobrovolně zavážou. Bez takových cílů se stávají závislými na vnějších zdrojích stimulace, často jsou nemotivovaní, znučení a cyničtí. Vidina kýžené budoucnosti studentům pomáhá organizovat jejich životy, poskytuje smysl jejich aktivitám, motivuje je a umožňuje jim tolerovat překážky, které na cestě k dosažení cíle čekají.

V následující kapitole se zaměříme na pojem *academic self-efficacy*, do češtiny překládaný jako vnímaná akademická účinnost (Krejčová, 2011). A. Bandura ho definoval jako přesvědčení o vlastních schopnostech organizovat a uplatňovat postupy potřebné k dosažení daných typů studijních výsledků (Bandura, 1997). Ve vztahu ke studijním aktivitám jde tedy především o to, jak jedinec vnímá sám sebe tvář v tvář studijním úkolům a požadovaným výkonům. Abychom se více přiblížili obsahu tohoto pojmu, vrátíme se nyní ještě jednou k porovnávání vnímané účinnosti s konceptem sebepojetí.

### **2.1. Vnímaná akademická účinnost a akademické sebepojetí**

Stejně tak jako vnímaná akademická účinnost ovlivňuje motivaci a výkony studentů i akademické sebepojetí (Bandura, 1986). Každý z těchto konceptů však reprezentuje jiný pohled na self. F. Pajares (Pajares & Schunk, 2001) tento rozdíl ilustruje otázkami, které si musí jedinec položit, aby se k jednotlivým obsahům dostal. Studentovu vnímanou

akademickou účinnost odhalují takové otázky, které zahrnují slova „dokázat“ nebo „umět“ (odpovídající anglickému „can“) (Umím dobře psát? Umím řídit auto? Dokážu vyřešit tento problém?), zatímco u sebepojetí jsou klíčovými slova „jsem“ (being) a „cítím“ (feeling) (Kdo jsem? Mám se rád? Jaký jsem počtář?). Vnímaná akademická účinnost tak odkazuje spíše na sebedůvěru jedince a zjišťuje, jak velké je jeho přesvědčení, že zvládne zadaný úkol. Sebepojetí směřuje spíše k jeho sebeúctě a ukazuje, jak pozitivně či negativně sám sebe v dané oblasti vnímá a jak se v ní cítí (Pajares & Schunk, 2001; Pajares & Schunk, 2002).

Podrobnějšími rozdíly mezi těmito dvěma koncepty se zabývala M. Bong (Bong & Clark, 1999; Bong & Skaalvik, 2003). Podstata obou konstruktů se týká vlastního hodnocení sebe samého. Sebepojetí však kromě kognitivních komponent, které zahrnují uvědomění si sebe sama a porozumění self a jeho atributům, považuje za důležitý aspekt sebeobrazu také složku afektivní, kam spadají pocity vlastní ceny a motivace. U vnímané akademické účinnosti dominuje kognitivní stránka a motivační a emoční procesy jsou vnímány jako její důsledky, tudíž nejsou nezbytně nutné pro její definování (Bong & Skaalvik, 2003). O multidimenzionalitě vnímané účinnosti jsme se již zmínili a rovněž jsme uvedli, že není považována za konstrukt uspořádaný hierarchicky. Jinak je tomu u sebepojetí, u něhož se hierarchická struktura předpokládá. Některé studie (Lau, Yeung, Jin, & Low, 1999; Yeung, Chui, Lau, McInerney, Russell-Bowie, & Suliman, 2000) ukazují, že dílčí sebepojetí týkající se konkrétních dovedností v rámci některých oborů, formují celkové sebepojetí v této oblasti. Tedy například sebepojetí pro mluvení, pro čtení a pro psaní formují celkové sebepojetí v anglickém jazyce.

Podle teorie sociálního srovnávání L. Festingera (1954) hodnotí lidé sami sebe, chybí-li jim objektivní standardy, na základě srovnávání s okolím, především významnými druhými. Tento efekt byl prokázán i u sebepojetí. Například Marshova teorie big-fish-little-pond-effect (Marsh, 1987) ukázala, že se studenti hodnotí jako méně schopní v prostředí s vysoce schopnými studenty a jako více schopní v prostředí méně schopných spolužáků. Kromě sociálního či vnějšího srovnávání funguje u akademického sebepojetí i tzv. vnitřní srovnávání, tedy srovnávání schopností v jednom předmětu se schopnostmi v předmětu jiném. Fungování těchto dvou simultánně probíhajících procesů lze vysvětlit dle Marshova I/E modelu (internal-external frames of reference model) (Marsh, 1990). V případě matematického a verbálního sebepojetí přináší vnější srovnávání pozitivní korelaci. Při vnitřním srovnávání však dochází ke korelaci negativní, a to díky relativní nadřazenosti

jednoho typu výkonů (Bong & Clark, 1999). Popisované vnitřní srovnávání však není relevantní v případě vnímané akademické účinnosti. Verbální a matematická vnímaná účinnost obvykle vykazují vysokou pozitivní korelaci. Dobré výkony ve verbální oblasti navíc nezbytně nesnižují vnímanou účinnost v matematice a naopak, jako je tomu u sebepojetí. Vnímané účinnosti v různých oblastech akademického působení jsou tedy formovány nezávisle na sobě. Opačně je tomu u sebepojetí, kde může mít úspěch v jedné oblasti negativní vliv na sebepojetí v oblasti jiné (Bong & Clark, 1999).

Pokud jde o stabilitu jednotlivých konceptů v čase, sebepojetí je považováno za poměrně stabilní vnímání self a je orientováno především do minulosti. Ty složky sebepojetí, které jsou na vrcholu hierarchie, jsou odolnější vůči změně než ty na nižších stupních, které se mohou v závislosti na situaci měnit. Naopak vnímaná účinnost je orientována do budoucnosti. Její stabilita nebyla zatím příliš zkoumána (Bong & Clark, 1999; Bong & Skaalvik, 2003). Bandura (1997) zdůrazňuje pojmání vnímané účinnosti jako konstruktů, který je charakteristický pro daný kontext a neměl by být proto považován za osobnostní rys.

Ačkoli se problematice měření konstruktů vnímané účinnosti budeme věnovat později, na tomto místě se o něm krátce zmíníme v kontextu rozdílů od měření sebepojetí. Oba zmiňované konstrukty tedy zachycují subjektivní hodnocení vnímané kompetence studenta v určité oblasti. Akademické sebepojetí zahrnuje i afektivní hodnocení, zatímco vnímaná akademická účinnost se zaměřuje především na hodnocení kognitivní. Jak jsme již zmínili výše, zdrojem akademického sebepojetí je především sociální srovnávání a reflektované hodnocení udělované významnými druhými. V jeho měření se proto budou objevovat otázky typu: „Ve srovnání s mými vrstevníky jsem dobrý v předmětu...“. Při měření vnímané akademické účinnosti nejsou studenti přímo vybízeni srovnávat své schopnosti s druhými, hodnocení je více orientované na daný úkol. Jedná se o otázky či hodnotící položky typu: „Dokážeš správně hláskovat všechna slova na jedné stránce? V tomto předmětu očekávám velmi dobré výkony. Jsem si jistý, že v tomto předmětu dokážu odvést výbornou práci.“. Takové výroky hodnotí studenti na škálách 0-100 nebo 10-100 s desítkovými intervaly, kde nula je naprostý nedostatek přesvědčení o své účinnosti (Bong & Clark, 1999; Bong & Skaalvik, 2003).

Výše popsané rozdíly mezi vnímanou akademickou účinností a akademickým sebepojetím jsou shrnuty v tabulce 1.

Akademické sebezpojetí	Vnímaná akademická účinnost
<ul style="list-style-type: none"> <li>• zahrnuje i afektivní reakce</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dominuje kognitivní hodnocení</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• především sociální srovnávání a hodnocení významných druhých</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hodnocení orientované na vlastní výkon</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• multidimenzionální, hierarchické uspořádání</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• multidimenzionální, ale ne hierarchické uspořádání</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• stabilnější, orientované do minulosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pružnější, orientované do budoucna</li> </ul>

**Tabulka 1** – Srovnání klíčových dimenzí akademického sebezpojetí a vnímané akademické účinnosti (podle Bong & Clark, 1999; Bong & Skaalvik, 2003)

Po tomto rozlišení vyvstává otázka, v jakém vztahu oba konstrukty jsou. F. Pajares (Pajares & Schunk, 2001) například píše, že tyto dva konstrukty nemusejí být provázány. Jako příklad uvádí studenty, kteří přistupují k matematice se sebejistotou, ale bez odpovídajících pozitivních pocitů sebeúcty. Naopak ani katastrofální vnímaná účinnost v matematice jim na sebehodnotě nijak ubrat nemusí. M. Bong a E. M. Skaalvik (2003) předpokládají, že vnímaná akademická účinnost poskytuje kognitivní základ pro vývoj akademického sebezpojetí. Podle nich je pravděpodobné, že zpočátku není možné tyto dva konstrukty odlišit. Až na základě získaných zkušeností se jedincovo vnímání kompetencí k úkolům stává stabilnějším a pod vlivem osobních úspěchů a neúspěchů je postupně vyvíjen smysl pro vlastní akademické schopnosti.

V minulosti byl každý z konceptů spojován s jinými výstupy. U akademického sebezpojetí to byly školní známky, výsledky testů, vnitřní motivace a úzkost. U vnímané akademické účinnosti pak stanovování cílů, vytrvalost, míra vynaloženého úsilí a výkon ve specifických úkolech. Novější studie již takové hranice nestavějí (Bong & Skaalvik, 2003; Ferla, Valcke, & Cai, 2009). Obecně můžeme říci, že sebezpojetí se více hodí pro zjišťování afektivních reakcí, jako je úzkost, uspokojení či sebeúcta, zatímco vnímaná akademická účinnost lépe předpovídá kognitivní procesy a aktuální výkon.

## **2.2. Vnímaná akademická účinnost v prostředí školy**

Role vnímané účinnosti v akademické oblasti byla zkoumána na třech odlišných úrovních. První z nich jsou přesvědčení studentů o jejich účinnosti regulovat své studijní aktivity a zvládat daný učební předmět. Druhou úrovní jsou přesvědčení učitelů o jejich vzdělávací účinnosti, která zahrnuje schopnost motivovat studenty, podporovat jejich vzdělávání a vést třídu jako skupinu. Třetí úroveň se pak týká pedagogického sboru a školy jako celku a její kolektivní vnímané účinnosti v dosahování významného akademického vývoje (Bandura, 1997). V následujícím textu se s ohledem na empirickou část této práce zaměříme především na úroveň první.

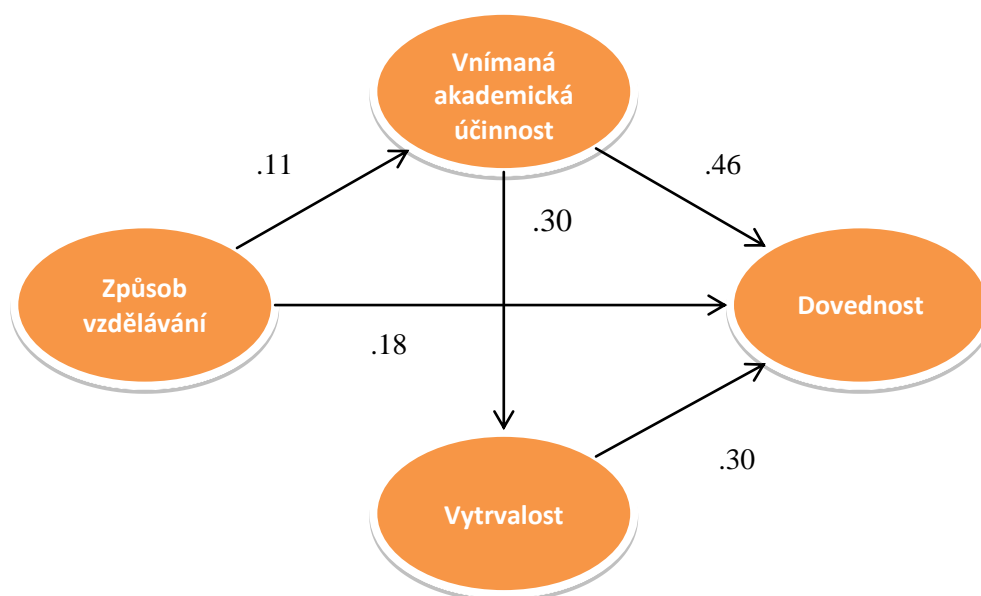
### **2.2.1. První výzkumy**

První výzkum, který ověřil, že vnímaná osobní účinnost nezávisle přispívá k intelektuálnímu výkonu spíše, než že by jednoduše reflektovala kognitivní schopnosti, provedl J. L. Collins (1982 podle Bandury, 1997). V tomto výzkumu řešily děti, které samy sebe hodnotily jako vysoce nebo málo schopné v matematice, obtížné matematické úlohy. Ty děti, které si na začátku věřily více, vyřadily rychleji nefunkční strategie, vyřešily více problémů, přepracovaly více z těch úkolů, ve kterých nejprve neuspěly a pracovaly přesněji, než děti, které o své účinnosti pochybovaly. Ukázalo se tedy, že byla kauzální atribuce akademického úspěchu a neúspěchu těchto dětí nezávislá na jejich reálném matematickém výkonu. Přesvědčení o vlastní účinnosti, na rozdíl od samotných matematických schopností, navíc přinášelo zájem o matematiku a pozitivní postoj k ní. Z této studie vyplynulo, že výkon studentů může být slabý nejen kvůli nedostatku potřebných schopností, ale i z nedostatku přesvědčení o vlastní účinnosti je optimálně využít.

Nezávislé přispívání vnímané účinnosti ke kognitivním výkonům potvrdila také T. Bouffard-Bouchard (Bouffard-Bouchard, 1990). Ve svém výzkumu vyvolala u studentů vysokou či nízkou vnímanou účinnost tím, že je porovnávala s fiktivními normami bez ohledu na jejich aktuální výkony. Studenti, jejichž vnímaná účinnost byla zvýšena, si nastavovali vyšší aspirace, vykazovaly lepší strategickou flexibilitu v hledání řešení, dosahovali vyšších intelektuálních výkonů a byly přesnější v hodnocení jejich kvality v porovnání se studenty se

stejnou kognitivní schopností, kteří byli vedeni k tomu, aby věřili, že potřebné schopnosti postrádají.

Jedním z prvních výzkumníků, který se snažil vyjádřit vzájemnou provázanost vnímané akademické účinnosti a ostatních složek vzdělávacího procesu byl D. Schunk. Na obrázku 4 vidíme jeho model<sup>2</sup> (Schunk, 1984a), který ukazuje vliv vnímané akademické účinnosti, způsobů vzdělávání a vytrvalosti při řešení úkolů na získané dovednosti, ze kterého je patrné, že vnímaná akademická účinnost ovlivňuje získané dovednosti jak přímým působením, tak zvyšováním vytrvalosti při řešení úkolů.



**Obrázek 4** – Model vlivu vnímané akademické účinnosti, vytrvalosti a způsobů vzdělávání na osvojenou dovednost (Schunk, 1984a)

Výsledkem prvotních studií (Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 1984a), které se zabývaly analýzou vlivu vnímané akademické účinnosti na úroveň kognitivních výkonů, byla následující zjištění. Vnímaná akademická účinnost je ovlivněna získáváním kognitivních dovedností, ale není pouze jejich reflexí. Studenti se stejnou úrovní kognitivních dovedností

---

<sup>2</sup> Pro vytvoření tohoto modelu použil D. Schunk tzv. Path analysis. Jedná se o analýzu, která je schopná popsat sílu vlivů mezi proměnnými v kauzálních modelech, jelikož měří sílu vztahů v celé jejich kauzální síti (Disman, 2002).



se liší v intelektuálních výkonech v závislosti na síle jejich vnímané účinnosti. Jedinci se odlišují také ve způsobech interpretace svých úspěchů a neúspěchů, což znamená, že stejný výkon bude mít různý dopad na vnímanou účinnost jednotlivců.

### **2.2.2. Seberegulace, motivace a vnímaná akademická účinnost**

Schopnost člověka regulovat vlastní myšlenkové, motivační a emocionální procesy je z pohledu sociálně-kognitivní teorie jednou ze základních složek lidské účinnosti<sup>3</sup> (Bandura, 2006b). Ke kognitivním a metakognitivním faktorům seberegulace, jako je výběr vhodných strategií řešení, testování vlastního porozumění a stavu nabytých znalostí nebo odstraňování vlastních nedostatků, připojila sociálně-kognitivní teorie ještě motivační seberegulační mechanismy (Zimmerman & Cleary, 2006). Pouhé disponování seberegulačními znalostmi a dovednostmi totiž nestačí. Jedinec je musí být schopen uvést do praxe, především v situacích, kdy čelí překážkám. A. Bandura (1986) rozlišil tři základní funkce, jejichž prostřednictvím seberegulace pracuje. První z nich je monitorování vlastních aktivit a kognitivních a sociálních podmínek, ve kterých se jedinec nachází. Druhou je osvojování blízkých cílů, které je založeno na jedincově hodnotovém systému. Ty ho motivují k činnosti a vedou výběr strategií potřebných k realizaci stanovených úkolů. Poslední funkcí je uplatňování vlastního vlivu, který zajišťuje sebemotivační stimuly a sociální podporu.

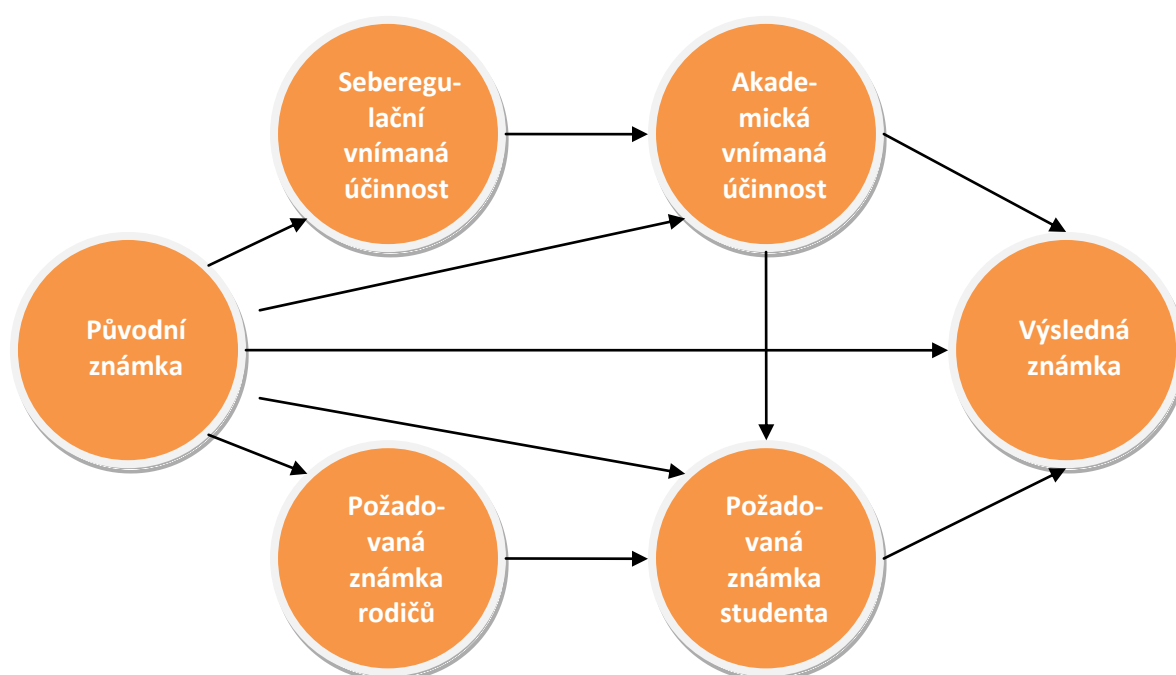
Pozitivní vztah mezi vnímanou seberegulační účinností<sup>4</sup> a akademickými výkony potvrdilo mnoho výzkumných studií (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992; Zimmerman & Bandura, 1994; Denissen, Zarrett, & Eccles, 2007; Caprara, a další, 2008; Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008; Liew, McTigue, & Hughes, 2008; Motlagh, Amrai, Yazdani, Abderahim, & Sour, 2011; Yusuf, 2011). Pevné přesvědčení o vlastní seberegulační účinnosti poskytuje jedinci výdrž v usilování o dosažení cíle. Přesvědčení studentů, že mohou regulovat vlastní učební procesy, zvyšuje jejich vnímanou akademickou účinnost. Ta pak pozitivně ovlivňuje jejich studijní úspěchy. Děje se tak přímo i prostřednictvím posilování

---

<sup>3</sup> Z anglického „human agency“, překlad S. Hoskovcové (2006).

<sup>4</sup> Na tomto místě zkrátíme po vzoru G. Caprara (Caprara, a další, 2008) termín vnímaná osobní účinnost pro seberegulační učení na vnímanou seberegulační účinnost.

akademických aspirací (viz obr. 5) (Zimmerman & Bandura, 1994). Výzkum G. V. Caprara (2008) odhalil progresivní pokles vnímané seberegulační účinnosti při přechodu ze základních škol na školy střední. Míra tohoto poklesu závisela na pohlaví. U dívek se s postupem do vyšších ročníků snižovala vnímaná seberegulační účinnost méně, než u chlapců. Tento výzkum také ukázal, že ti studenti, jejichž vnímaná účinnost k regulování studijních aktivit byla na základní škole vysoká, dosahovali lepších studijních výsledků na středních školách a dokončili školu pravděpodobněji než jejich spolužáci s nízkou seberegulační účinností.



**Obrázek 5** – Kauzální model sebmotivace studenta (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992)

V úvodním odstavci této podkapitoly jsme se zmínili o osvojování cílů jakožto základní funkci seberegulace. Motivační síla osobních cílů je ovlivněna tím, do jak vzdálené budoucnosti je umísťujeme. Cíle krátkodobé poskytují jedinci okamžité stimuly a vedou k aktuálnímu usilování o jejich dosažení. Cíle dlouhodobé jsou situovány příliš daleko do budoucnosti na to, aby sloužily jako efektivní motivace. V běžném životě se setkáváme s velkým množstvím aktuálních vlivů, kterými se musíme zabývat, tudíž vzdálenějším cílům nevěnujeme příliš pozornosti. Sebmotivace je nejlépe udržována kombinováním vzdálenějších cílů, které určují směr dlouhodobého snažení, s několika bližšími cíli,

kteře udržují snahu v daném směru vytrvat. Dílčí cíle představují také vhodná měřítka pro hodnocení vlastního vývoje. Stejný výkon, který se může jevit jako naprosto nicotný v kontextu dlouhodobých cílů, může být v souvislosti s dílčími cíli interpretován jako úspěch posilující vnímanou osobní účinnost (Petty, 1996; Bandura, 1997; Čáp, 1997). Kromě vzdálenosti je důležitá i obtížnost cílů. Obtížnější cíle vyžadují větší snahu, která musí být pro jejich dosažení vyvinuta. Obtížnost však nesmí být nastavena přehnaně. Lidé totiž neusilují o to, co je podle nich nemožné (Schunk, 2003).

Většina akademických aktivit představuje pro studenty nové a nové výzvy. Ať se dostaneme na jakoukoli úroveň znalostí a kognitivních dovedností, vždy se objeví něco nového, čemu se ještě můžeme naučit. Minulé úspěchy bývají rychle překonány a k dosažení vlastní satisfakce jsou třeba nové a lepší výsledky. Čím vyšší je vnímaná akademická účinnost studenta, tím náročnější výzvy si stanovuje a tím větší vnitřní zájem o danou studijní oblast má (Pintrich & DeGroot, 1990 podle Bandura, 1997).

Aby mohli studenti zhodnotit svůj výkon, je pro ně velice důležitá zpětná vazba. V situacích, kdy si sami nemohou měřítka svého výkonu poskytnout, je klíčové hodnocení učitele, které může jejich motivaci a vnímanou akademickou účinnost posílit (Schunk, 2003). Čím nižší je vnímaná účinnost jedince, tím více potřebuje jasnou a častou zpětnou vazbu, která mu poskytne potvrzení jeho narůstajících schopností (Pintrich & DeGroot, 1990 podle Bandura, 1997). Potřeba vnější podpory je ilustrována výzkumem D. H. Schunka (1983), který zjistil, že u dětí s deficitem v matematických dovednostech dochází k rychlejšímu osvojování těchto dovedností a nárůstu vnímané akademické účinnosti, pokud je jim poskytována pravidelná podpora. Naproti tomu poskytování pobídek bez ohledu na chování či jejich úplná absence vede k nižší úrovni dovedností a nižší úrovni vnímané akademické účinnosti. Podle výsledků studie S. H. Mercera a kolegů (Mercer, Nellis, Martínez, & Kirk, 2011) vyžadují studenti s nízkou vnímanou akademickou účinností především emoční podporu učitelů. Studenti, jejichž vnímaná akademická účinnost je více rozvinuta, vyžadují akademický růst a tedy podporu v podobě informací a potřebných pomůcek.

Zpětné vazby se studentům od učitelů dostává přímými i nepřímými cestami. Učitelé hodnotí akademický výkon svých studentů, vyjadřují se k příčinám jejich chyb a úspěchů a porovnávají, jak si stojí v rámci třídy. Subtilnější hodnotící reakce zahrnují pozornost, kterou učitelé jednotlivým studentům věnují, jaký akademický výkon od nich vyžadují, jaká kritéria úspěšnosti nastavují, jaké učební skupiny vytvářejí, a jak obtížné akademické

úkoly zadávají (Rosenthal & Rubin, 1978; Čáp & Mareš, 2007). Ve svých výzkumech zjistil D. H. Schunk, že mělo větší vliv na vnímanou akademickou účinnost, připisoval-li učitel úspěch dětí jejich vlastním schopnostem, než usilovné práci, kterou odvedly (Schunk, 1984b). Další výzkumy pak k této informaci doplnily, že to, jaký vliv bude mít na jedincovu vnímanou akademickou účinnost připisování jeho úspěchu, záleží na jeho koncepci dovedností. Připíšeme-li výsledek usilovnému snažení jedincům, zvýší se vnímaná akademická účinnost u těch, kteří považují dovednosti za produkty vlastní snahy. Naopak ti, kteří nepovažují své schopnosti a dovednosti za něco, co by mohli ovlivnit, budou svou vnímanou akademickou účinnost spíše zpochybňovat (Dweck, 1991). Při hodnocení školního výkonu by měl učitel studentovi poskytnout konstruktivní zpětnou vazbu, na základě které se může student dále vyvíjet. Je dobré vyzdvihnout pozitiva práce a silné stránky jedince. Při poukazování na nedostatky je pak vhodné, aby učitel navrhl způsob jejich odstranění a podpořil studenta v tom, že je v jeho silách toho dosáhnout. Takováto zpětná vazba studenta spíše motivuje k další práci a nezanechává ho demotivovaného a bezradného.

### **2.2.3. Současné výzkumy vnímané akademické účinnosti**

Ze skutečnosti, že vnímaná akademická účinnost ovlivňuje školní výkony studentů, vyplývá korelace vnímané účinnosti se školními známkami, ukazateli školního prospěchu (Caprara, a další, 2008; Altunsoy, Çimen, Ekici, Atik, & Gökmen, 2010; Diseth, 2011). Obecně platí, že vyšší vnímaná účinnost vede k lepším studijním výsledkům. Studenti s nízkou úrovní vnímané akademické účinnosti pochybují o svých schopnostech vyřešit zadaný úkol, pracují s menším nasazením, jsou méně pohotoví a narazí-li na překážky, brzy se vzdávají. Mohou se cítit bezradní a zoufalí, pociťovat úzkost a strach. Oproti tomu studenti s vysoce vyvinutou vnímanou akademickou účinností se pouštějí i do složitějších úkolů, překážky vnímají jako výzvy, práce je naplňuje a vzrušení s ní spojené vnímají spíše jako adrenalin. Vysoká míra vnímané akademické účinnosti tak působí na studijní výsledky jednak přímo, ale také prostřednictvím zvyšování studijních aspirací studenta (Zimmerman & Bandura, 1994; Williams & Williams, 2010).

V rámci českých výzkumů se tomuto tématu věnovala studie T. Urbánka a I. Čermáka (1996). Výzkumný vzorek tvořilo celkem 220 dětí ve věku 11 až 14 let (126 chlapců, 96 dívek), rodiče těchto dětí a jejich učitelé. Výsledky výzkumu ukázaly, že dětská vnímaná

účinnost souvisí s hodnocením školního výkonu, a to jak na úrovni sebesouzení, tak i posouzení rodiči a učitelem. B. Zimmerman a A. Kitsantas (2005) zkoumali, zda má práce na domácích úkolech vliv na vnímanou akademickou účinnost. Domácí úkoly výzkumníci hodnotili z hlediska kvantity (kolik času děláním domácích úkolů studenti tráví) a kvality (existuje-li pravidelný čas a místo vyhrazené pro domácí přípravu, plánují-li si studenti časové rozložení a priority v plnění úkolů). Výsledky studie ukázaly, že domácí úkoly přispívají k rozvoji vnímané akademické účinnosti a tedy i lepším studijním výsledkům. Otázkou však zůstává, o jaké typy domácích úkolů se jedná. Nebudeme-li brát v úvahu obsah, můžeme předpokládat, že pravidelná domácí příprava, která je plněním domácích úkolů podpořena, zvyšuje seberegulační vnímanou účinnost a tím ovlivňuje i školní výkon.

Ukázala se také souvislost mezi vnímanou účinností a učitelskými strategiemi, které studenti používají (Diseth, 2011; Graham, 2011; Yusuf, 2011). Podle výzkumů A. Disetha (2011) přispívá vysoká úroveň vnímané akademické účinnosti k tzv. deep learning strategies, neboli učebním strategiím jdoucím do hloubky. Takové strategie se vyznačují zájmem o studovanou látku. Student hledá smysl věcí, které se učí, uvažuje o jejich vzájemných souvislostech, nepřijímá je pouze jako fakta, ale usiluje také o jejich vlastní ověření. Opakem jsou takoví studenti, kteří pochybují o smyslu školní práce, zajímají se pouze o ty informace, které jsou nutné ke zvládnutí zkoušky, tyto informace pak pouze memorují a nesnaží se je skutečně pochopit. Výsledky studie S. Graham (2011) ukázaly, že v rámci nácviku poslechů v cizím jazyce přispívají k rozvíjení vnímané akademické účinnosti takové strategie učení, při kterých je posilováno uvědomění studentů (jakým způsobem se učím a proč), plánování vlastní učební činnosti a její hodnocení. Výzkumy se zaměřují také na studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Za zmínku stojí výzkum G. L. Bairda a jeho kolegů (Baird, Scott, Dearing, & Hamil, 2009), kteří se zajímali o souvislost vnímané akademické účinnosti a poruch učení. Výsledky ukázaly, že studenti s poruchami učení si stanovují nižší cíle, což autoři připisují nižší vnímané akademické účinnosti, která u nich byla zjištěna.

Další výzkumy se snažily odpovědět na otázku, souvisí-li míra vnímané akademické účinnosti jednotlivých žáků se sociálním klimatem třídy. Ukázalo se, že studenti s vysokou vnímanou akademickou účinností vykazují více prosociálního chování, v kolektivu jsou oblíbenější a jsou svými vrstevníky méně odmítáni. U vnímané seberegulační účinnosti se

také potvrdila negativní korelace s účastí na delikvenční činnosti a zneužívání návykových látek (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, & Pastorelli, 2003). Studenti s vysokou vnímanou seberegulační účinností lépe odolávají tlaku vrstevníků, aby se angažovali v rizikovém nebo antisociálním chování a častěji dokončují střední školu. Naopak ti s nižší vnímanou seberegulační účinností jsou spojováni s větší emocionální labilitou, fyzickou i verbální agresí a morální neangažovaností, častěji jsou ze školy vyloučeni, nebo ji sami opouštějí (Thijs & Verkuyten, 2008; Carroll, a další, 2009). V českém prostředí vztah vnímané účinnosti a problémového chování ukázal výše zmíněný výzkum T. Urbánka a I. Čermáka (1996), který dával do souvislosti vnímanou účinnost dětí se sebeuposuzováním na škále agresivity, delikventnosti, deprese, hyperaktivity, sociální staženosti a somatických obtíží Achenbachova dotazníku. Děti s nižší vnímanou účinností se vnímali jako agresivnější, delikventnější, hyperaktivnější a s více somatickými obtížemi.

Objevují se také studie zkoumající vliv etnických rozdílů na vnímanou akademickou účinnost (Pajares & Johnson, 1995; Edman & Brazil, 2009; Majer, 2009). F. Pajares a M. J. Johnson například uvádí nižší vnímanou účinnost v psaní u hispánských studentů. Měli bychom si však být vědomi toho, že přesvědčení o sobě samém jsou utvářena v konkrétním sociokulturním prostředí, tudíž mohou být výsledky získané „západním“ způsobem měření interpretovány v jiných kulturách odlišně.

#### **2.2.4. Rozvíjení vnímané akademické účinnosti**

Úkol vytvořit produktivní učební prostředí, ve kterém se může vnímaná akademická účinnost studentů plně rozvíjet, spočívá především na dovednostech a vnímané účinnosti učitelů. Učitelovo přesvědčení o jeho vzdělávací účinnosti částečně ovlivňuje to, jakým způsobem strukturuje akademické aktivity ve své třídě, které mají následně dopad na akademický vývoj studentů. Učitelé s vysokou vnímanou účinností poskytují svým žákům více přímých zkušeností. Na druhé straně ti, kteří o své vzdělávací účinnosti pochybují, vytvářejí prostředí, ve kterém jsou podkopávány i schopnosti a celkový kognitivní vývoj studentů (Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990). Objevují se také studie, které odhalily vztah mezi vnímanou akademickou účinností budoucích učitelů a jejich akademickou motivací (Saracaloğlu & Dinçer, 2009; Altunsoy, Çimen, Ekici, Atik, & Gökmen, 2010; Fettahlioglu

& Ekici, 2011). Čím vyšší vnímaná akademická účinnost byla u studentů naměřena, tím větší byla jejich motivace ke studiu.

Van Dinther spolu se svými kolegy (van Dinther, Dochy, & Segers, 2011) zjišťoval, jak mohou vnímanou akademickou účinnost studentů ovlivnit intervenční programy na středních školách. Jako nejsilnější zdroj vnímané účinnosti byla potvrzena praktická zkušenost. Nicméně ne každá praktická zkušenost tuto funkci plní. Záleží na míře autenticity, struktuře dané situace a komplexitě úkolu. Efektivita zástupných zkušeností záleží na druhu observačního učení. U sociálního přesvědčování pak ne všechny zpětné vazby vedou ke zlepšení výkonu. Autoři výzkumu podotýkají, že jedním z hlavních problémů dnešní doby je špatně zaměřená pozornost škol. Většina škol totiž reaguje především na to, co student ještě neumí, což podporuje negativní zkušenosti, které vedou ke snižování vnímané účinnosti. Proto by bylo zapotřebí zaměřit školní systém na to, co již studenti zvládli, na jejich silné stránky.

Co tedy může učitel udělat pro to, aby akademickou účinnost svých studentů rozvíjel? Pravděpodobně nejprínosnější je vytvářet takové situace, které studenty přesvědčí o jejich schopnostech zvládat náročné studijní úkoly (Nilsen, 2009). Nejde o pouhé zvyšování přesvědčení o vlastní účinnosti studenta chválou nebo přesvědčováním, ale spíše o rozvoj odpovídajících dovedností. Studenti tak zažívají pocit úspěchu a radosti z kvalitního výkonu. Studium by proto mělo být dostatečně náročné, aby motivovalo, ale zase ne tolik, aby studenty paralyzovalo (Pajares, 2006). S tím souvisí i práce s chybou a prohrou. Je důležité vést studenty k tomu, jak neúspěch zpracovat. Předjetí rezignaci jako reakci na neúspěch lze podporováním adaptivního pohledu na něj. Neúspěch je možné vnímat jako něco v podstatě pozitivního, co přispívá k pozdějšímu úspěchu jedince. V tomto případě může jako dobrý model posloužit také učitel, který je schopen přiznat vlastní chybu (Pajares, 2006; Nilsen, 2009). Důležitým faktorem je také smysluplnost studijních cílů. Učitelé by proto měli zdůrazňovat důležitost probírané látky, její využití v praxi a ideálně ji spojit se zájmy a potřebami studentů (Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004; Nilsen, 2009).

Další možnosti podpory vnímané akademické účinnosti vidí F. Pajares (2006) ve vytvoření prostředí, ve kterém se studenti co nejméně srovnávají mezi sebou. Žádoucí je naopak, aby měli vlastní kritéria hodnocení svého výkonu. Chvála a podpora, kterou studentům učitel poskytne, by měla být zasloužená a přiměřená vynaloženému úsilí studenta. Prázdné či neupřímné oceňování nebude bráno vážně. Účinnější také je podporovat

a oceňovat snahu, spíše než schopnosti. Oceněním schopností hodnotíme něco, co student nemá tak úplně pod kontrolou. Naopak oceněním snahy a vytrvalosti se studentovi dostává sdělení, že čím více pracuje, tím více toho dokáže.

### **2.3. Způsoby měření vnímané akademické účinnosti**

O měření konceptu vnímané účinnosti jsme se již zmínili v kapitole popisující rozdíly mezi vnímanou akademickou účinností a akademickým sebepojetím. V následujícím textu se k této problematice vrátíme ještě jednou v obecnější rovině.

Obecné měření vnímané osobní účinnosti je podle A. Bandury (1986; 1997) nevhodné. Není totiž přesně určeno, co postihuje. Tímto způsobem měřená vnímaná osobní účinnost je vyjmuta z kontextu konkrétní situace či činnosti, tudíž poskytuje neurčité hodnoty. Je transformována v obecný osobnostní rys, což odporuje původnímu Bandurovu pojetí. Ke zkoumání vnímané osobní účinnosti proto A. Bandura (1997) doporučuje konstruovat specifické škály podle toho, o jakou konkrétní oblast se zajímáme a či vnímanou účinnost v ní chceme měřit.

I v rámci měření vnímané akademické účinnosti se můžeme rozhodovat, jakou úroveň obecnosti zvolíme. Nevýhodou obecného měření je, že studenti hodnotí své akademické schopnosti bez jasné představy aktivity nebo úkolu. Měření orientovaná na určitou studijní oblast (například matematiku), jsou již konkrétnější, nicméně i v rámci těchto oblastí se mohou jednotlivé úkoly výrazně lišit v dovednostech potřebných k jejich zvládnutí. Proto jsou nejpřesnější měření úkolově specifická (Multon, Brown, & Lent, 1991; Pajares, 1997). Nicméně v pedagogicko-psychologickém výzkumu se nejčastěji používají právě měření konkrétních oblastí. Děje se tak částečně proto, že výsledky těchto měření bývají dávány do kontextu s výslednými školními známkami, které se vztahují na celý předmět, nikoli na konkrétní úkoly (Multon, Brown, & Lent, 1991).

Již dříve jsme se zmínili o tom, že se vnímaná účinnost mění podle úrovně náročnosti úkolů, rozsahu obecnosti a intenzity. Tyto dimenze se ukazují být klíčové pro správné měření tohoto konceptu. F. Pajares (1997) to objasňuje na příkladu měření vnímané účinnosti pro psaní esejí u studentů střední školy. Máme-li stanovenou oblast a cílovou skupinu, můžeme se zaměřit na mapování činností a úkolů. Čím konkrétněji jednotlivé úkoly pojmenujeme, o to přesnější budou výsledky našeho měření. Pojmenované úkoly poté odstupňujeme podle jejich



náročnosti. V případě psaní eseje by se obtížnost pohybovala od napsání jednoduché gramaticky správné věty, po sepsání celé slohové práce.

Zkoumáme-li oblast, ve které si nejsme formou úkolů a výzev jisti, můžeme k jejich identifikování použít pilotní výzkum. Výsledné položky v dotazníku pak mohou zahrnovat regulování vlastní motivace, myšlenkové procesy, výkonovou úroveň, emoční stavy, nebo různorodé podmínky prostředí (Bandura, 2006c). Respondentů se ptáme na jejich aktuální schopnosti, nikoli na ty potenciální či očekávané. Proto se budou v položkách objevovat slova jako dokážu, umím (I can), nikoli udělám, budu schopen (I will). Po sestavení položek zaznamenávají respondenti sílu svých přesvědčení na uvedené škále. A. Bandura (2006c) navrhuje škálu stobodovou s desítkovými intervaly od 0 (určitě ne) přes 50 (asi ano) po 100 (určitě ano), nebo jednodušší odpověďový formát se stejnou strukturou, ale jednotkovou soustavou od 0 do 10.

Vzhledem k různorodosti oblastí, ve kterých je možné vnímanou osobní účinnost měřit, si většina výzkumníků vytváří měřicí nástroje sama přímo na míru svému výzkumu. Nicméně existují i obecně rozšířené a využívané škály. Tak například R. Schwarzer a M. Jerusalem (1995) vytvořili obecnou škálu vnímané osobní účinnosti. Její původní verze vznikla v roce 1979 v německém jazyce, posléze byla přeložena do třiceti tří světových jazyků. Je určená dospělé populaci nad dvanáct let. Skládá se z deseti otázek, které se skórují od jedné (vůbec neplatí) do čtyř (platí naprosto) a jejichž zodpovězení trvá zhruba čtyři minuty. Rozpětí celkového skóru se tedy pohybuje od deseti do čtyřiceti bodů. Do českého jazyka tuto škálu pod názvem Dotazník obecné vlastní efektivity (DOVE) přeložil J. Krivohlavý (Krivohlavý, Schwarzer, & Jerusalem, 1993) a později upravila S. Hoskovcová (2012).

A. Bandura (2006c) představil škálu vnímané účinnosti pro děti (Children's Self-Efficacy Scale), která obsahuje devět subškál. Patří sem mimo jiné i subškála týkající se vnímané akademické účinnosti (Self-Efficacy for Academic Achievement), která mapuje přesvědčení o vnímané účinnosti v jednotlivých vyučovacích předmětech. Ke každému úkolu mají respondenti přiřadit odpovídající počet procent (0 – 100 %), které vyjadřují jejich přesvědčení, že danou situaci zvládnou. Podrobnou škálu vnímané účinnosti týkající se učení vytvořil B. J. Zimmerman (Zimmerman, Kitsantas, & Campillo, 2005). Skládá se z padesáti sedmi položek, které jsou rozčleněny dle obsahu na čtení, studium, přípravu na testy, zapisování poznámek a psaní.

G. Baird a kolegové (2009) použili pro měření vnímané akademické účinnosti dotazník

ASEQ (Academic Self-Efficacy Questionnaire) obsahující patnáct otázek, které se týkají zvládnání takových akademických úkolů, jako je učení se novým znalostem a dovednostem. Dále byla v rámci některých studií (Klassen, Krawchuk, & Rajani, 2008; Diseth, 2011) vnímaná akademická účinnost měřena pomocí jedné ze subškál dotazníku MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 2003). Škálu měřící vnímanou akademickou účinnost nalezneme pod názvem Believing in Me také v dotazníku Class Mapss autorů B. Doll, S. Zuckera a K. Brehm (2004), který měří odolnost školní třídy.

Z předchozího textu vyplývá, že metody měřící vnímanou akademickou účinnost existují, většinou však nebyly standardizovány a je především na výzkumníkovi, jakým způsobem se rozhodne je použít. Poznatky z této kapitoly byly dále využity při konstrukci našeho vlastního výzkumného nástroje.

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**

### 3. Výzkumný problém a cíle výzkumu

V teoretické části této práce byl popsán koncept vnímané akademické účinnosti, jeho zdroje, vývoj a vliv na lidské chování. V rámci následujícího výzkumu bychom rádi přenesli teoretické poznatky do praxe. V českém jazyce je zřejmě jediným nástrojem měřícím vnímanou účinnost Dotazník obecné vlastní účinnosti R. Schwarzera a M. Jerusalema (1995), který je však překladem německého originálu a pro českou populaci není standardizován. Navíc je určen pro měření vnímané osobní účinnosti obecně. Pokud je nám známo, žádný výzkumný nástroj měřící vnímanou akademickou účinnost v České republice k dispozici není. Naším záměrem je proto vytvořit první verzi takového nástroje.

Abychom byli schopni takového cíle dosáhnout, rozhodli jsme se zúžit cílovou skupinu, pro kterou bude náš test určen, na studenty středních škol. Rovněž nám nepůjde o zkoumání vnímané akademické účinnosti v její obecnosti, ale zaměříme se na konkrétní vyučovací předměty. Vnímanou akademickou účinnost studentů budeme zkoumat pomocí dotazníku. Tento dotazník by měl být krátký, srozumitelný a jednoduše administrovatelný, aby v případě ověření jeho validity, mohl být používán jednotlivými učiteli v rámci běžného školního provozu. Hlavní výzkumný cíl našeho výzkumu a cíle dílčí jsou uvedeny v tabulce 2.

<b>Hlavní výzkumný cíl:</b>
Vytvořit výzkumný nástroj, který bude měřit vnímanou akademickou účinnost u studentů středních škol v konkrétním školním předmětu.
<b>Dílčí výzkumné cíle:</b>
1. Sestavit dotazník pro měření vnímané akademické účinnosti žáků středních škol v konkrétním školním předmětu.
2. Ověřit základní psychometrické charakteristiky tohoto dotazníku a prověřit, zda je reliabilním nástrojem pro měření vnímané akademické účinnosti.
3. Empiricky prověřit validitu testu.

**Tabulka 2** – Výzkumné cíle

### 3.1. Výzkumné předpoklady a hypotézy

V souvislosti s výše vytčenými cíli jsme stanovili hypotézy sloužící k ověření validity našeho dotazníku, které uvádíme v tabulce 3.

Hypotézy ověřující validitu dotazníku:
H1 <sub>0</sub> : Výše vnímané akademické účinnosti a školní známky jsou na sobě nezávislé.
H1 <sub>A</sub> : Výše vnímané akademické účinnosti a školní známky jsou na sobě závislé.
H2 <sub>0</sub> : Výše vnímané akademické účinnosti a hodnocení školní situace jsou na sobě nezávislé.
H2 <sub>A</sub> : Výše vnímané akademické účinnosti a hodnocení školní situace jsou na sobě závislé.
H3 <sub>0</sub> : Výše vnímané akademické účinnosti a prožívání náročné školní situace jsou na sobě nezávislé.
H3 <sub>A</sub> : Výše vnímané akademické účinnosti a prožívání náročné školní situace jsou na sobě závislé.
H4 <sub>0</sub> : Studenti, jejichž vnímaná akademická účinnost bude v rámci dané třídy a předmětu nejvyšší, nejsou svými spolužáky označováni za úspěšné.
H4 <sub>A</sub> : Studenti, jejichž vnímaná akademická účinnost bude v rámci dané třídy a předmětu nejvyšší, jsou svými spolužáky označováni za úspěšné.

**Tabulka 3** – Hypotézy ověřující validitu dotazníku

## **4. Průběh výzkumu**

V následující kapitole bude popsán postup konstrukce dotazníku a způsoby, které jsme zvolili pro ověřování jeho platnosti. Dále popíšeme, jak byl dotazník administrován a průběh sběru dat. V poslední podkapitole se pak zaměříme na popis základních charakteristik výzkumného vzorku.

### **4.1. Konstrukce dotazníku**

Během konstrukce dotazníku jsme se řídili obecnými doporučeními A. Bandury (2006c), která ke konstruování škál měřících vnímanou osobní účinnost napsal (viz kapitola 2.3.). Otázky jsme se snažili formulovat dostatečně konkrétně, aby o vnímané účinnosti vypovídaly co nejvíce, ale zároveň natolik obecně, aby umožnily použití dotazníku v různých předmětech. Naším záměrem bylo vytvořit takový dotazník, který bude využitelný pro kterýkoli vyučovací předmět, s výjimkou předmětů specializovaných, jako jsou volitelné semináře a výchovy (tělesná, hudební, výtvarná, dramatická výchova), jejichž obsah je velmi specifický. Z hlediska obsahu nám šlo především o přesvědčení studentů, že jsou schopni zvládnout nároky daného předmětu. Zároveň jsme však také zahrnuli položky mapující vnější vlivy, které mohou vnímanou akademickou účinnost studentů ovlivňovat, jako jsou očekávání a podpora ze strany rodiny či podpora a způsob výuky učitele.

Při tvorbě položek týkajících se nároků konkrétního předmětu jsme vycházeli z několika zdrojů. Pro obecněji formulované položky jsme se inspirovali Dotazníkem obecné vlastní účinnosti R. Schwarzera a M. Jerusalema (1995), subškálou *Believing in Me* z dotazníku *ClassMaps* B. Doll, S. Zuckera a K. Brehm (2004) a také dotazníkem *MALS* (*The Myself-As-Learner Scale*) R. Burdena (2000). Pro tvorbu konkrétnějších položek jsme vycházeli z klíčových kompetencí k učení a řešení problémů, formulovaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (Hausenblas, a další, 2008). Klíčové kompetence jsou definovány jako „soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“ (Veteška & Tureckiová, 2008, str. 71). Jednotlivé položky jsme formulovali jako výroky. Pro jejich hodnocení jsme po vzoru A. Bandury zvolili škálu. V původní verzi dotazníku se jednalo o škálu desetibodovou. Při hledání názvu pro dotazník jsme opět vyšli z Bandurových

doporučení volit takový nadpis, který není příliš popisný a nevyzrazuje tak respondentovi výzkumný záměr.

Po sestavení dotazníku jsme provedli pilotní výzkum (Draberová, 2012), v rámci kterého jsme dotazník zadali deseti středoškolským studentům, kteří se k jednotlivým položkám a k celkové úpravě dotazníku vyjadřovali. Úvodní část s instrukcí i závěrečnou část, ve které respondenti vyplňovali dodatečné informace o sobě, komentovali jako jasné a zřetelné, proto jsme je ponechali beze změny. Úpravy jsme provedli v některých položkách. Většinou se týkaly změny formulace tak, aby více vyhovovala zvolené věkové kategorii. Respondenti se také vyjadřovali ke škále, na které jednotlivé výroky hodnotili. Většina z nich považovala desetibodovou škálu za příliš širokou, proto jsme se rozhodli ji ve výsledném dotazníku zúžit na šest bodů. V rámci pilotní studie jsme také zjišťovali, které školní situace považují respondenti za náročné a jaké prožitky v nich zažívají. Tyto informace jsme následně využili pro sestavení dalších otázek sloužících k mapování prožitků, které jsou jedním ze zdrojů vnímané akademické účinnosti.

Výsledná verze dotazníku obsahovala dvě části. První z nich tvořilo třicet čtyři položek, ke kterým se respondenti vyjadřovali na bodové škále od jedné (vůbec neplatí) do šesti (platí úplně). Druhá část dotazníku obsahovala čtyři školní situace odstupňované podle náročnosti tak, jak ji vnímali probandi pilotního výzkumu. Jednalo se o situace týkající se psaní seminární práce, referování před třídou, psaní pololetní písemné práce a průběhu ústního zkoušení. U každé z nich měl respondent ohodnotit, na kolik procent si myslí, že v ní bude úspěšný. Dále bylo u každé situace uvedeno pět pozitivních (zábava, zájem, adrenalin, jistota, výzva) a pět negativních (strach, nervozita, zoufalství, naštvaní, stres) charakteristik, které popisovaly prožívání respondentů. Úkolem respondenta bylo označit na škále (vůbec – trochu – dost – hodně), jak intenzivně tento prožitek v dané situaci zažívá. Uvedena byla i položka „jiné“, která respondentům umožňovala doplnit jinou možnost, než měli k dispozici v seznamu.

Dalším údajem, který byl do dotazníku zahrnut, bylo hodnocení spolužáků. Zde měli respondenti napsat jména sedmi lidí z jejich třídy (mohli uvést i sami sebe), které v tomto předmětu hodnotí jako nejúspěšnější. Pojem „úspěšnost“ byl upřesněn tím, že se nejedná jen o dosažené výsledky v podobě známek, ale zahrnuje také zájem o předmět, schopnost vyřešit i složité úkoly, pochopení učiva a schopnost jeho využití. Touto stručnou charakteristikou jsme se snažili popsat studenta s vysokou vnímanou účinností.

Dotazník uzavíraly demografické údaje v podobě jména, věku, studované školy, ročníku studia a pohlaví. Jméno studenta jsme vyžadovali proto, aby bylo možné srovnat jeho výsledky s hodnocením jeho spolužáků. Pro alespoň částečné zachování anonymity jsme však studenty žádali pouze o křestní jméno a první písmeno příjmení. Všechny položky vyplňovali respondenti s ohledem na jeden konkrétní vyučovací předmět, který si sami zvolili a jehož název uvedli v úvodu dotazníku. Pro lepší ilustraci tohoto předmětu jsme se v závěru dotazníku ptali na to, jaká známka respondentovi z předmětu aktuálně vychází, zda patří zvolený předmět k jeho oblíbeným, zda je pro něj jeho obsah zajímavý a jak mu vyhovuje způsob jeho výuky. Celý dotazník je přiložen v příloze A.

#### **4.2. Sběr dat a administrace dotazníku**

Pro omezený rozsah této práce jsme se rozhodli zúžit výzkumný vzorek na studenty pražských gymnázií. Výběr škol jsme dále neomezovali, ve výsledném vzorku jsou proto zastoupena jak gymnázia čtyřletá, tak osmiletá. U víceletých gymnázií jsme se však zaměřili pouze na studenty vyšších ročníků, od kvinty výš. Osloveným školám jsme zaslali stručné informace o cíli, průběhu a předmětu výzkumu (viz příloha B). Sběr dat probíhal v měsíci květnu a červnu roku 2012. Vzhledem ke zvolenému období nebylo možné sebrat data od maturujících ročníků. Protože však nebylo primárním cílem této studie porovnávat jednotlivé ročníky mezi sebou, či zjišťovat rozdíly vnímané akademické účinnosti v závislosti na věku, nepovažujeme tento fakt za vážný nedostatek.

Dotazníky jsem zadávala sama přímo na gymnáziích v rámci vyučovacích hodin. V rámci administrace jsem studentům sdělila, že sbírám data pro svou diplomovou práci, která se týká toho, jak se studenti gymnázií učí. Vysvětlila jsem jim, že budou dotazník vyplňovat o jednom konkrétním předmětu, který si sami zvolí. Mohou si tedy vybrat jakýkoli předmět, kromě hudební, výtvarné a tělesné výchovy. Studenty jsem ujistila, že data, která vyplní, se dostanou pouze ke mně a zpracovávána budou anonymně. Během vyplňování jsem ve třídách zůstávala, proto jsem studenty nabádala, aby se na mě v případě jakýchkoli dotazů či nejasností obraceli.

Na vyplňování dotazníku bylo vyhrazeno patnáct minut. Většina studentů stihla dotazník v tomto limitu bez potíží dokončit. Otázek objevujících se při vyplňování bylo poměrně málo. Někteří studenti se pozastavovali nad tím, že se určité typy otázek opakují. Objevilo



se několik studentů, kteří nechtěli uvést svá jména. V takových případech jsem jim vysvětlila, že mi jejich jméno slouží pouze k možnosti porovnání lidí v rámci třídy. Pokud jim toto vysvětlení nestačilo, k jeho uvedení jsem je nenutila. Dotazy byly také směřovány k vyplňování jmen spolužáků, ptali se, je-li skutečně nutné vypsát všech sedm jmen. Zde jsem ponechala rozhodnutí na studentech. Chtěl-li někdo vyplnit jmen méně či více, měl možnost.

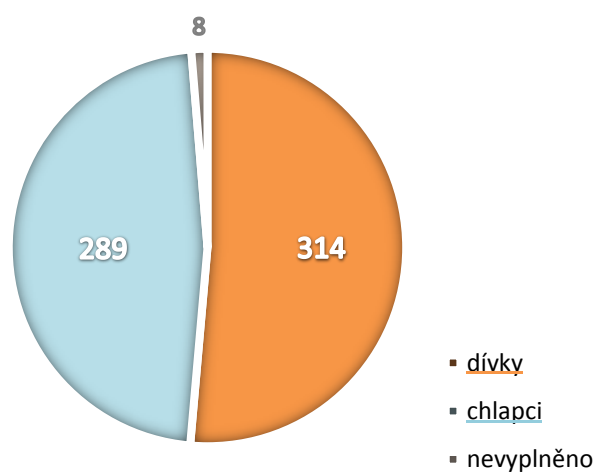
Mimo výpovědi studentů o sobě samých jsme také chtěli zjistit, jak vidí své žáky učitelé. Po sesbírání dotazníků od studentů jsme proto vybrali z každé třídy takový předmět, který v ní byl v dotaznících nejvíce zastoupen a učiteli tohoto předmětu jsme zaslali e-mail s žádostí o vyplnění stejných 34 otázek, které vyplňovali studenti (viz příloha C). Každého učitele jsme poprosili o vyplnění tohoto dotazníku pro pět studentů, jejichž jména jsme k dotazníkům připsali. Tito studenti byli vybráni náhodně. Každý učitel tedy obdržel v příloze e-mailu dokument vytvořený v MS Excel, ve kterém bylo vloženo všech pět dotazníků, nadepsaných jmény žáků, pro které měly být vyplňovány. Dotazníky byly vytvořeny zaškrťávací formou, aby jejich vyplnění zabralo učitelům co nejméně práce. Vzhledem k tomu, že jsme si sběr dat načasovali na konec školního roku a dotazníky jsme učitelům rozesílali v druhé půlce června, byla jejich návratnost velmi nízká (4 ze 24 učitelů zaslalo dotazník zpět). Proto jsme náš původní záměr, srovnávat hrubé skóry studentů s hodnocením učitelů, opustili.

#### **4.3. Struktura výzkumného vzorku**

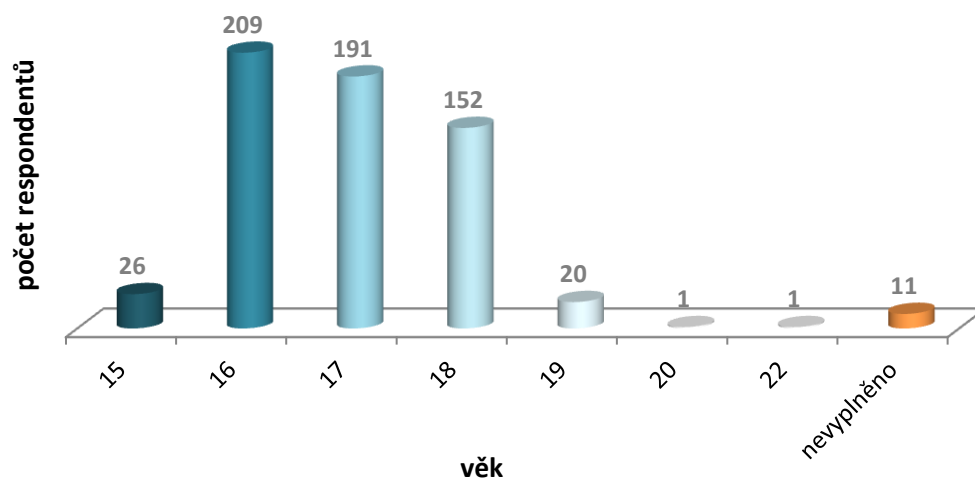
Výsledný výzkumný vzorek sestával ze 611 studentů z pěti pražských gymnázií. Gymnázia byla volena podle dostupnosti a ochoty školy sběr dat umožnit, čili nenáhodně. Jejich zastoupení je zobrazeno v tabulce 4. Z hlediska pohlaví je náš vzorek téměř vyrovnaný. Tvoří ho z 52 % dívky a 47 % chlapci. 1 % respondentů údaj o pohlaví nevyplnilo (viz graf 1). Věkové zastoupení odpovídá prvnímu až třetímu ročníku střední školy. V našem vzorku se věk respondentů pohyboval od patnácti do dvaceti dvou let (viz graf 2). Největší procento tvořili šestnácti- (34 %), sedmnácti- (31 %) a osmnáctiletí (25 %) studenti. Patnácti- a devatenáctiletí byli zastoupeni čtyřmi procenty. Ve vzorku se také objevil jeden student dvacetiletý a jeden dokonce dvacetidvouletý. V grafu 3 dále vidíme rozložení vzorku z hlediska ročníků s ohledem na typ gymnázia. Zastoupení jednotlivých ročníků je opět poměrně vyrovnané. Největší podíl tvoří první ročníky (39 %), následují ročníky druhé (32 %) a třetí (29 %).

Gymnázium	Typ gymnázia	Počet respondentů
AGŠ	čtyřleté, státní	103
GA	čtyřleté, státní	250
GJP	čtyřleté, soukromé	28
GJH	čtyřleté i osmileté, státní	129
GO	čtyřleté i osmileté, státní	101

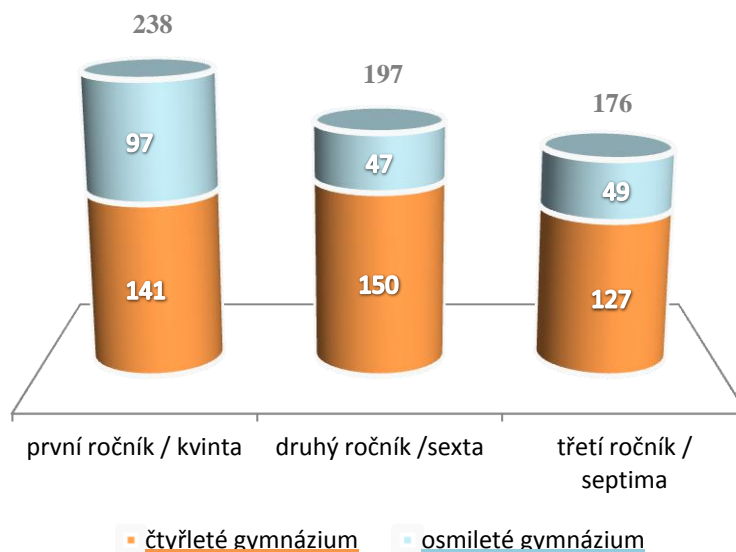
**Tabulka 4** – Výzkumný vzorek – zastoupení gymnázií



**Graf 1** – Výzkumný vzorek – rozložení dle pohlaví

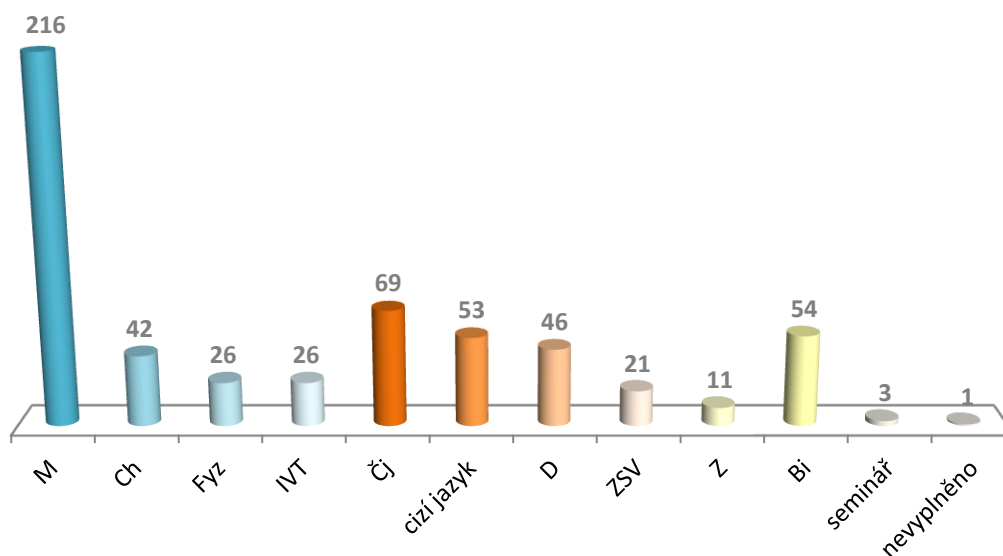


**Graf 2** – Výzkumný vzorek – věkové zastoupení



**Graf 3** – Výzkumný vzorek – rozložení z hlediska studovaného ročníku

V úvodu této kapitoly jsme uvedli, že každý z respondentů vyplňoval dotazník pro takový předmět, který si sám zvolil. Tabulka 5 ukazuje zastoupení jednotlivých předmětů v našem vzorku a uvádí zkratky, se kterými budeme dále v textu pracovat. Cizí jazyky a volitelné semináře jsme spojili do jedné kategorie. V grafu 4 dále vidíme, které předměty si studenti volili nejvíce a které nejméně. Nejčastěji voleným předmětem je matematika, o které svůj dotazník vyplňovalo celkem 216 studentů.



**Graf 4** – Výzkumný vzorek – rozložení z hlediska zvoleného předmětu

název předmětu	zkratka	další informace
matematika	M	
fyzika	Fyz	
chemie	Ch	
informační a výpočetní technika	IVT	objevuje se také pod názvem programování
český jazyk	Čj	
cizí jazyk	ciz. jaz.	angličtina – 53 francouzština – 24 němčina – 12 latina – 3 ruština – 2 španělština - 2
dějepis	D	
základy společenských věd	ZSV	
zeměpis	Z	
biologie	Bi	
seminář	sem.	seminář psychologie – 2 webové aplikace - 1

**Tabulka 5** – Výzkumný vzorek – zastoupené předměty

#### 4.4. Způsoby validizace dotazníku

Za účelem prověření, zda námi vytvořený dotazník skutečně měří vnímanou akademickou účinnost, kterou měřit chceme, jsme se rozhodli použít několik způsobů ověřujících jeho validitu. V teoretické části této práce jsme uvedli, že vnímaná akademická účinnost ovlivňuje studijní výkony studentů. Tyto výkony jsou následně hodnoceny školními známkami. Z tohoto důvodu jsme se jako vnější kritérium pro zkoumání validity našeho testu rozhodli využít právě školní známky. V dotazníku měli respondenti uvádět známku, která jim aktuálně vychází z předmětu, který si k vyplňování vybrali. Na základě dřívějších výzkumů (Altunsoy, Çimen, Ekici, Atik, & Gökmen, 2010; Diseth, 2011) předpokládáme, že vnímaná akademická účinnost bude přispívat k lepším školním známkám, tedy že čím vyššího hrubého skóru

student v našem testu dosáhne, tím lepší (tedy hodnotově nižší) školní známka mu bude z předmětu vycházet.

Již jsme se zmínili, že druhá část dotazníku obsahovala čtyři konkrétní situace, ve kterých respondenti hodnotili svá přesvědčení o tom, jak budou v takové situaci úspěšní. Tato hodnocení konkrétních situací nám posloužila jako další kritérium pro měření validity našeho testu. Vycházeli jsme z předpokladu, že respondenti, kteří v námi vytvořeném dotazníku skórovali vysoko, si budou i v těchto situacích více důvěřovat. Ke každé z těchto situací bylo přiřazeno několik prožitků, které jsme rozdělili do dvou kategorií na pozitivně a negativně laděné. Zde jsme opět vycházeli z teorie potvrzené předchozími výzkumy, totiž že míra vnímané akademické účinnosti a prožívání jedince se vzájemně ovlivňují (Urbánek & Čermák, 1996; Thijs & Verkuyten, 2008). V našem výzkumu tedy předpokládáme, že jedinci s vysokými hrubými skóry budou situace prožívat pozitivněji než ti se skóry nižšími.

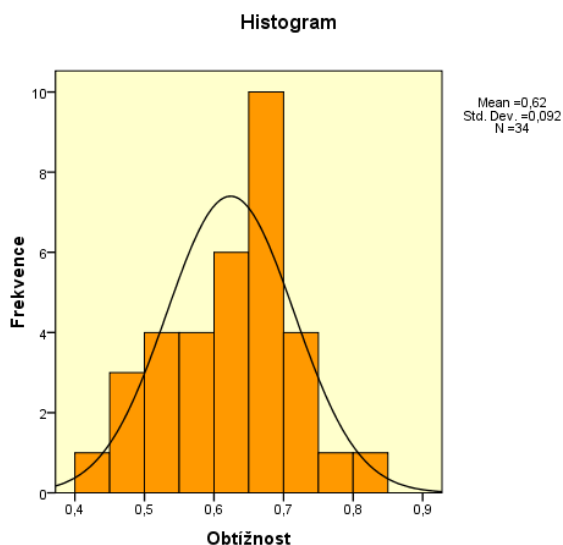
Validitu testu jsme se rozhodli prověřit i vzájemným hodnocením studentů v rámci jedné třídy. Každý z respondentů měl za úkol vypsát jména sedmi spolužáků, které považuje v daném předmětu za nejúspěšnější. Naším předpokladem bylo, že ti studenti, jejichž hrubý skór bude v rámci dané třídy a předmětu nejvyšší, budou označováni svými spolužáky za úspěšné a naopak ti, jejichž hrubé skóry budou nejnižší, se v tomto hodnocení objevovat nebudou. Hypotézy, které jsme na základě těchto předpokladů vytvořili, jsme již uvedli v kapitole 3.1. (viz tab. 3).

## 5. Popis a analýza dat

Po sběru dat jsme odpovědi ze získaných dotazníků přepsali do excelového souboru a následně je zpracovali v programech MS Excel a SPSS, verze 16. V první fázi práce s daty jsme za pomoci položkové analýzy vyřadili nevhodné položky, strukturovali vnitřní obsah dotazníku pomocí faktorové analýzy a pro vzniklé faktory jsme vytvořili normy. V druhé fázi jsme zjišťovali korelace hrubých skóre s dalšími proměnnými a reliabilitu dotazníku.

### 5.1. Kvantitativní položková analýza

Pomocí položkové analýzy jsme zjišťovali, jakou vypovídací hodnotu jednotlivé položky v dotazníku mají. Položky, u kterých skórují všichni stejně, nemají žádnou informační hodnotu, proto z testu vyřazujeme takové, jejichž variabilita odpovědí je menší než 0,1 a větší než 0,9. Ideální průměrná obtížnost položek v testu by tedy měla být 0,5. Aby test lépe diskriminoval je ale dobré, pokud jsou obtížnosti jednotlivých položek různé, nejlépe podobné normálnímu rozdělení (Říčan, 1982). Obtížnost položek v našem testu se pohybovala od 0,4 do 0,8 (viz tab. 6). Nejčastěji zastoupená hodnota se nacházela v rozmezí 0,6 až 0,7 (viz graf 5). Na základě obtížnosti jsme tedy žádnou z položek z dotazníku nevyřadili.



**Graf 5** – Rozložení obtížnosti položek

otázka	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
obtížnost položky	0,753	0,708	0,561	0,727	0,688	0,677	0,569	0,640	0,633	0,644	0,697	0,697
korelace s HS	0,729	0,447	0,164	0,472	0,595	0,686	0,431	0,473	0,770	0,476	0,720	0,592

otázka	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
obtížnost položky	0,740	0,708	0,660	0,526	0,542	0,602	0,662	0,675	0,543	0,589	0,675
korelace s HS	0,398	0,698	0,528	0,705	0,317	0,587	0,755	0,418	0,636	0,567	0,558

otázka	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34
obtížnost položky	0,608	0,469	0,679	0,515	0,430	0,466	0,805	0,571	0,672	0,610	0,468
korelace s HS	0,678	0,670	0,303	0,611	0,590	0,582	0,478	0,369	0,443	0,136	0,455

**Tabulka 6** – Obtížnost jednotlivých položek a jejich korelace s hrubým skórem

Dále jsme v rámci položkové analýzy zjišťovali korelaci jednotlivých položek s celkovým hrubým skórem. Aby byla položka pro zařazení do testu vhodná, neměla by její hodnota klesnout pod 0,2. Z tabulky můžeme vyčíst, že nižší hodnotu vykazovaly položky číslo 3 a 33. Proto jsme je z dotazníku vyřadili. Po vyřazení nevhodných položek jsme korelační analýzu provedli znovu, tentokrát již všechny položky korelovaly s hrubým skórem výše než 0,2, proto jsme mohli přistoupit k dalšímu kroku.

## 5.2. Faktorová analýza

Pro objasnění vnitřní struktury našeho dotazníku jsme použili faktorovou analýzu, která se snaží popsat každou pozorovanou proměnnou jako kombinaci vlivů jednotlivých faktorů. Umožňuje nám tak rozhodnout, které základní proměnné (faktory) se v provedeném měření projevují. Pomocí metody Scree Plot (viz příloha D) jsme se rozhodli použít vynucenou faktorovou analýzu pro dva až pět faktorů. Po přezkoumání všech možností jsme nakonec zvolili čtyři faktory, které podle nás nejvíce odpovídají obsahovému uspořádání položek. Tento model vysvětluje padesát procent variability původního modelu (detailní výsledky pro jednotlivé položky jsou uvedeny v příloze D). Zároveň jsme se rozhodli vyřadit z dotazníku položku 17, která korelovala pouze se třetím faktorem, do kterého se však podle našeho mínění obsahově nehodila. Tato položka také vykazovala poměrně slabou korelaci s hrubým skórem, což nás v jejím vyřazení podpořilo. Výsledné korelace jednotlivých faktorů mezi sebou a s celkovým hrubým skórem vidíme v tabulce 7.

Korelace hrubých skóreů					
Pearson Correlation	celkový HS	HS F-1	HS F-2	HS F-3	HS F-4
celkový HS	1	0,915**	0,833**	0,704**	0,716**
HS F-1		1	0,651**	0,570**	0,576**
HS F-2			1	0,389**	0,484**
HS F-3				1	0,459**
HS F-4					1

\*\* . Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0.01 (oboustranný test).

**Tabulka 7** – Korelace hrubých skóreů jednotlivých faktorů

První z faktorů, který jsme nazvali reflexe vlastních kompetencí, koreluje s celkovým hrubým skóreem nejsilněji, takže bychom mohli říci, že nejvíce odpovídá našemu pojetí vnímané akademické účinnosti. Tento faktor zachycuje jedincovo přesvědčení o tom, jak zvládá předmět jako celek. Položky, které ho sytí, zahrnují respondentovy obavy z nových úkolů, jeho víru ve vlastní schopnosti zvládat překážky, které se při dosahování cíle objeví a jeho přesvědčení o svých schopnostech nabyté znalosti a dovednosti efektivně využít.

Druhý faktor nazvaný strategie řešení problémů se týká jedincovy práce v předmětu. Zahrnuje jeho přesvědčení o tom, zda je schopen svou práci efektivně organizovat, dokáže-li odhadnout důležitost informací, se kterými pracuje a je-li schopen výsledky své práce vhodně reflektovat.

Společným jmenovatelem třetího a čtvrtého faktoru jsou vnější vlivy. Třetí faktor sleduje podporu a ocenění od učitele a také způsob výuky daného předmětu. Čtvrtý se pak týká toho, jak jedinec vnímá očekávání ze strany rodičů a podporu, kterou mu poskytují. Zařazení položek k jednotlivým faktorům je zobrazeno v tabulce 8. Konečnou podobu dotazníku, po vyřazení položek 3, 33 a 17 uvádíme v příloze E.



Faktor 1 – reflexe vlastních kompetencí	
1.	Když v tomto předmětu něčemu nerozumím, obvykle to nakonec pochopím.
6.	To, co už jsem se naučil(a), dokážu použít pro další práci.
9.	Tomuto předmětu rozumím tak, že jsem schopný(a) pomáhat v něm spolužákům.
11.	Když se v tomto předmětu setkám s něčím novým, věřím, že to zvládnou.
14.	Při práci v tomto předmětu dovedu využít to, co už jsem se naučil(a).
15.	Z nových úkolů mívám strach.
16.	V tomto předmětu se nebojím náročnější látky, ani náročnějších úkolů, protože vím, že to zvládnou.
19.	Práce v tomto předmětu mě baví.
21.	Když v rámci tohoto předmětu narazím na problém, беру to spíše jako výzvu, než jako překážku.
27.	Spolužáci se na mě někdy obracejí s prosbou o pomoc, když si v tomto předmětu neví rady.
Faktor 2 - strategie řešení problémů	
2.	Dokážu odhadnout, jak se mi v tomto předmětu podařila písemka.
4.	Dokážu se sám(sama) rozhodnout, co je třeba udělat hned a co můžu odložit na později.
5.	Když se učím něco nového, vím, které informace jsou nejdůležitější.
7.	Umím si rozvrhnout práci tak, abych zvládl(a), co musím a přitom mě to nestálo zbytečně moc času a energie.
8.	Dokážu najít vlastní chybu a vím, proč se stala.
10.	Když hodnotím svojí práci (např. psaní referátu, slohu, projektu, laboratorní práce,...), umím říct, co přesně se mi povedlo nebo nepovedlo.
12.	Dokážu určit, co konkrétně se potřebuji naučit nebo zjistit, abych mohl(a) zpracovat zadaný úkol.
13.	V tomto předmětu dokážu určit důvody svého úspěchu i neúspěchu.
18.	Když pracuji samostatně, zvládnou si naplánovat postup tak, abych úkol včas dokončil(a).
20.	Dovedu rozeznat své slabé stránky, které mi ve zvládnutí tohoto předmětu mohou bránit.
22.	Úkol si dokážu rozdělit na jednotlivé kroky a zvolit vhodný způsob práce.
23.	Svůj způsob práce dokážu odůvodnit a vysvětlit.
Faktor 3 - podpora ze strany učitelů	
25.	Od učitele(ky), který nás učí tento předmět, slýchám pochvalu za svoji práci.
29.	Učitel(ka) tohoto předmětu mě dokáže povzbudit.
31.	Když řešíme nějaký úkol, učitel(ka) nás nechá, abychom si to dělali po svém.
32.	Učitel(ka) nám pomůže s prací, ale chce, abychom řešení nebo odpověď na otázku vymysleli sami.
34.	Vlastní názor se v tomto předmětu cení.
Faktor 4 - podpora ze strany rodičů	
24.	Rodiče mají radost z mých výsledků v tomto předmětu.
26.	Myslím si, že ode mne rodiče v tomto předmětu očekávají příliš.
28.	Často mě doma za práci v tomto předmětu chválí.
30.	Rodiče věří, že nároky tohoto předmětu zvládnou.

**Tabulka 8** – Otázky z dotazníku rozčleněné k jednotlivým faktorům

### 5.3. Tvorba norem

Po rozčlenění dotazníku na faktory jsme přistoupili k tvorbě statistických norem. Pomocí Mc-Callovy plošné transformace jsme převedli hrubé skóry na Z-skóry a z těch následně vypočítali steny. Normy jsme tvořili jak pro jednotlivé faktory, tak pro dotazník jako celek (viz tab. 9). V příloze F přikládáme histogramy znázorňující rozložení hrubých skóre jednotlivých faktorů. V příloze G jsou pak podrobně rozepsány vzniklé normy.

Normy pro jednotlivé faktory a dotazník jako celek					
	F-1	F-2	F-3	F-4	celkové
steny	hrubé skóry v rozmezí:				
1	9-15	12-29	5-6	4-7	31-68
2	16-21	31-36	7-9	8-9	69-85
3	22-29	37-42	10-11	10-11	86-101
4	30-37	43-47	12-15	12-14	102-117
5	38-43	48-51	16-18	15-16	118-131
6	44-48	52-56	19-21	17-19	132-142
7	49-52	57-61	22-24	20-21	143-153
8	53-56	62-64	25-26	22	154-161
9	57-59	65-67	27-28	23	162-170
10	60	68-72	29-30	24	171-186

**Tabulka 9** – Normy pro jednotlivé faktory a dotazník jako celek

### 5.4. Reliabilita

Dostatečně vysoká reliabilita je nutnou podmínkou dobré validity měření. Koeficient reliability nabývá hodnot od 0 do +1, kde 0 vyjadřuje nulový a 1 maximální stupeň reliability. U kvalitního testu je minimální doporučenou hodnotou 0,8 (Svoboda, 1999). Pro výpočet reliability jsme zvolili Cronbachův koeficient alfa, který vychází z dvojnásobné analýzy rozptylu a metodu půlení (split-half), kdy jsou výsledky testu rozděleny na dvě poloviny, každá z nich je vyhodnocována samostatně a tyto výsledky se následně korelují. Náš test jako celek vykazuje velmi dobrou úroveň reliability (0,9). Z jednotlivých faktorů dosahuje nejvyšší

reliability faktor jedna (0,9), následuje faktor dva s reliabilitou 0,8. Faktory tři a čtyři jsou syceny pouze pěti a čtyřmi položkami, přesto dosahují uspokojivé reliability (viz tab. 10).

Reliabilita		
	Cronbachovo alfa	Split-half reliabilita
F-1	0,915	0,913
F-2	0,848	0,837
F-3	0,752	0,738
F-4	0,661	0,702
celkově	0,931	0,883

**Tabulka 10** – Reliabilita jednotlivých faktorů a celková reliabilita testu

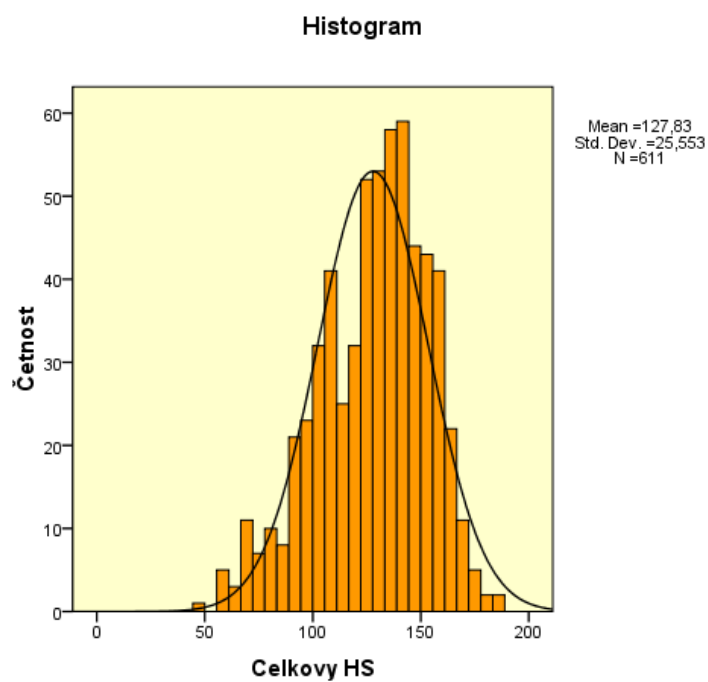
## 5.5. Souvislost hrubých skóre a dalších proměnných

V této podkapitole se budeme věnovat pouze popisu vztahů jednotlivých proměnných. Jejich interpretaci uvádíme dále v kapitole Shrnutí výsledků a v Diskusi.

První proměnnou, jejíž vztah s hrubými skóre jsme zjišťovali, bylo **pohlaví** respondenta. Vzhledem k tomu, že náš soubor vykazuje normální rozložení hrubých skóre (viz graf 6), můžeme provádět měření pomocí parametrických testů. K určení jejich vztahu jsme použili t-test pro dva nezávislé výběry, který porovnává, je-li rozdíl v průměrech obou souborů statisticky významný. V našem vzorku vyšel rozdíl středových hodnot 5,68 s nižším průměrem u chlapců. Chlapci tedy dosahovali v průměru nižších hrubých skóre než dívky. Tento rozdíl je signifikantní na hladině významnosti 0,01 (viz tab 12). Pro přibližnou interpretaci vypočítaných korelačních koeficientů využíváme rozdělení M. Chráska (2007) (viz tab. 11).

koeficient korelace	interpretace
$r = 1$	naprostá závislost (funkční závislost)
$1,00 > r \geq 0,90$	velmi vysoká závislost
$0,90 > r \geq 0,70$	vysoká závislost
$0,70 > r \geq 0,40$	střední (značná) závislost
$0,40 > r \geq 0,20$	nízká závislost
$0,20 > r \geq 0,00$	velmi slabá závislost
$r = 0$	naprostá nezávislost

**Tabulka 11** – Přibližná interpretace hodnot korelačního koeficientu (Chráška, 2007)



**Graf 6** – Rozložení celkových hrubých skóre

T-test pro dva nezávislé výběry		
	chlapci	dívky
n	289	314
průměrný HS	124,90	130,58
směrodatná odchylka	27,475	23,232
Sig. (oboustr.)	0,007	

**Tabulka 12** – Vztah hrubých skóre a pohlaví

Souvislost hrubého skóre a **věku** respondentů jsme zjišťovali pomocí Pearsonova korelačního koeficientu. Výsledná hodnota byla 0,076, tudíž se nejedná o signifikantní závislost. Hrubý skóre jsme dále korelovali s **ročníkem**, který respondent navštěvuje. Výsledná hodnota 0,090 je signifikantní na hladině významnosti 0,05. Jedná se však opět o velmi slabou závislost. V tabulce 13 uvádíme průměrné hrubé skóre jednotlivých ročníků. Zajímalo nás také, zda se liší výsledky v závislosti na tom, navštěvuje-li student **osmileté** či **čtyřleté gymnázium**. Hodnota 0,844, která vyšla v t-testu, svědčí o nezávislosti těchto proměnných (viz tab. 14).

Průměrné hrubé skóre jednotlivých ročníků			
	první ročník/kvinta	druhý ročník/sexta	třetí ročník/septima
n	238	197	176
průměrný HS	125,42	127,85	131,07
směrodatná odchylka	25,493	26,166	24,710
Pearsonův korel. koef.	0,090**		

\*\*. Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0.05 (oboustranný test).

**Tabulka 13** – Průměrné hrubé skóre jednotlivých ročníků

T-test pro dva nezávislé výběry		
	čtyřleté gymn.	osmileté gymn.
n	418	193
průměrný HS	127,97	127,52
směrodatná odchylka	24,848	27,081
Sig. (oboustr.)	0,844	

**Tabulka 14** – Vztah hrubých skóre a typu navštěvovaného gymnázia

Zda se liší hrubé skóre v závislosti na **škole**, kterou respondent navštěvuje, jsme zjišťovali pomocí analýzy rozptylu (ANOVA). V tabulce 15 vidíme, že rozdíly mezi jednotlivými průměry hrubých skóre jsou jen malé a ani výsledná hodnota signifikantní vzájemnou závislost nenaznačuje.

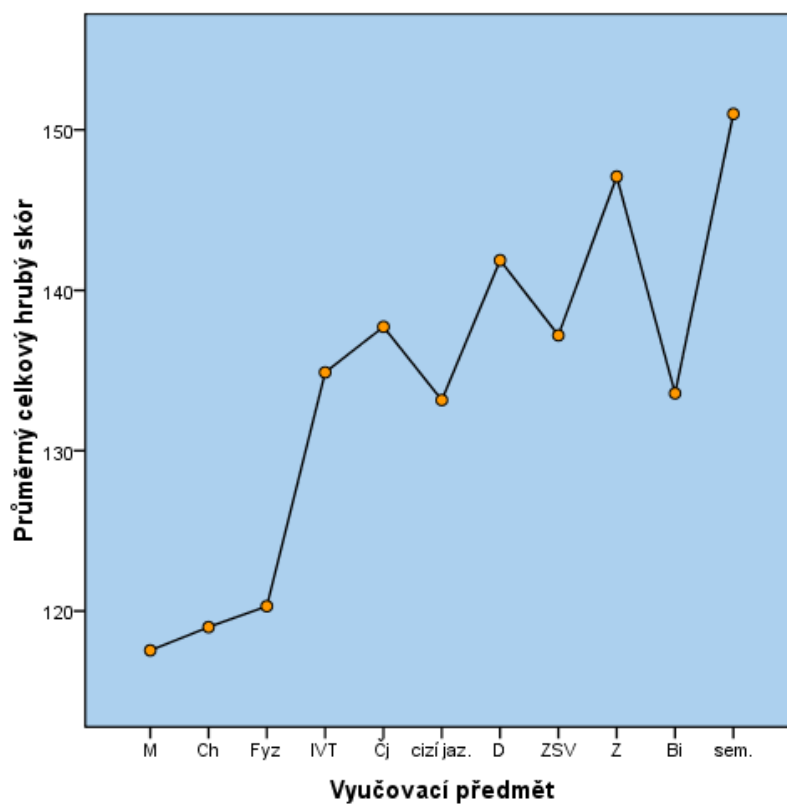
Analýza rozptylu (ANOVA)					
	GJH	GA	AGŠ	GJP	GO
n	128	250	103	28	101
průměrný HS	127,05	126,20	131,89	129,14	128,26
směrodatná odchylka	24,227	25,933	24,174	22,902	28,170
Sig. (oboustr.)	0,412				

**Tabulka 15** – Vztah hrubých skóre a školy, kterou respondent navštěvuje

Analýza rozptylu nám rovněž sloužila k porovnávání průměrných hrubých skóre dosažených v jednotlivých **předmětech** tak, jak si je studenti pro vyplňování dotazníků volili. Nejnižších hrubých skóre dosahují studenti, kteří dotazník vyplňovali pro matematiku, chemii a fyziku. Naopak nejvyšší průměrný hrubý skóre se objevuje u seminářů a zeměpisu. Tento rozdíl se ukazuje jako signifikantní na hladině významnosti 0,01 (viz tab. 16). Průměrné hrubé skóre jednotlivých předmětů znázorňuje graf 7.

Analýza rozptylu (ANOVA)											
	M	Ch	Fyz	IVT	Čj	cizí jazyk	D	ZSV	Z	Bi	sem.
n	216	42	26	26	69	96	46	21	11	54	3
Ø HS	117,55	119	120,31	134,88	137,72	133,16	141,87	137,19	147,09	133,57	151
σ	25,932	28,06	33,182	20,669	21,135	25,065	16,898	20,004	5,683	16,464	11,136
min.	56	56	71	96	46	57	89	100	138	94	141
max.	175	163	185	181	172	179	177	186	156	165	163
Sig. (oboustr.)				0,000							

**Tabulka 16** – Vztah hrubých skóre a zvoleného předmětu



**Graf 7** – Vztah hrubých skóre a zvoleného předmětu

Vzhledem ke zjištění významného rozdílu mezi průměrnými hrubými skóry jednotlivých vyučovacích předmětů jsme se rozhodli otestovat souvislost mezi zvoleným předmětem a jeho oblíbeností. Opět jsme použili testovou metodu ANOVA. Studenti volili míru oblíbenosti předmětu na škále (oblíbený – spíše oblíbený – spíše neoblíbený – neoblíbený), kdy odpovědi „oblíbený“ byla přidělena hodnota 1 a odpovědi „neoblíbený“ hodnota 4. Z tabulky 17 tak můžeme vyčíst, že nejvyšších skóre dosahují předměty matematika, fyzika a chemie. Ty tedy vycházejí jako nejméně oblíbené. Rozdíl mezi jednotlivými průměry je signifikantní na hladině významnosti 0,01.

Analýza rozptylu (ANOVA)											
	M	Ch	Fyz	IVT	Čj	cizí jazyk	D	ZSV	Z	Bi	sem.
n	212	40	25	24	65	95	43	20	10	53	3
$\bar{\varnothing}$ oblíbenost	2,37	2,18	2,56	1,71	1,68	1,77	1,26	1,3	1,4	1,53	1
$\sigma$	1,126	1,083	1,261	0,751	0,812	1,096	0,492	0,657	0,966	0,868	0
Sig. (oboustr.)				0,000							

**Tabulka 17** – Hodnocení zvolených předmětů z hlediska oblíbenosti

Další proměnnou obsaženou v dotazníku, jejíž souvislost s hrubým skórem jsme zkoumali, je **známka** z předmětu, který si respondenti k vyplňování vybrali, a která jim aktuálně vychází. Dosažené hrubé skóre v testu jsme korelovali se školními známkami pomocí Pearsonova korelačního koeficientu. Výsledkem byla negativní korelace -0,759 signifikantní na hladině významnosti 0,01 (oboustranný test). V našem souboru se tedy potvrdilo, že čím výše respondent v testu skóroval, tím nižší byla hodnota jeho školní známky, byl tedy hodnocen jako úspěšnější také učiteli ve škole. Školní známka nám zde slouží jako vnější kritérium, na základě kterého můžeme měřit validitu našeho výzkumného nástroje.

Souvislost hrubých skóre s tím, na kolik procent si studenti věřili, že budou úspěšní v **konkrétních školních situacích**, uvádíme v tabulce 18. Všechny modelové situace (seminární práce, referát, písemná práce, zkoušení) s hrubým skórem korelují na hladině významnosti 0,01 a s výjimkou situace referátu před třídou vykazují značnou závislost na celkovém hrubém skóru. Studenti, kteří v dotazníku dosáhli vysokých hrubých skóre



v konkrétním předmětu, si i více důvěřovali v tom, že zvládnou konkrétní situace s tímto předmětem spojené. Jedná se tedy o jiný způsob hodnocení vlastní vnímané akademické účinnosti, který slouží k potvrzení validity našeho dotazníku.

Korelace hrubých skóre s hodnocením zvládání konkrétních školních situací					
Pearson Correlation	celkový HS	seminární práce	referát	písemná práce	zkoušení
celkový HS	1	0,587**	0,262**	0,656**	0,545**
seminární práce		1	0,394**	0,520**	0,509**
referát			1	0,173**	0,346**
písemná práce				1	0,569**
zkoušení					1

\*\* . Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0.01 (oboustranný test).

**Tabulka 18** – Korelace hrubých skóre s hodnocením zvládání konkrétních školních situací

Ke každé z těchto situací bylo v dotazníku přiřazeno pět pozitivně a pět negativně laděných **prožitků**, jejichž intenzitu zaznamenávali respondenti na škále: vůbec – trochu – dost – hodně. Odpovědi „vůbec“ jsme přiřadili hodnotu 1, odpovědi „hodně“ hodnotu 4. Následně jsme spočítali hrubé skóre pro pozitivní a hrubé skóre pro negativní prožitky a to pro každou situaci zvlášť. Ještě před tím, než jsme přistoupili ke korelacím s celkovým hrubým skórem, podívali jsme se, jak přispívají jednotlivé prožitky ke svému hrubému skóru v kategoriích pozitivních a negativních prožitků. Všechny prožitky vykazují značnou závislost (viz 19). Korelaci pozitivních a negativních hrubých skóre pro jednotlivé situace s celkovým hrubým skórem a danou situací ukazuje tabulka 20. Všechny korelace jsou signifikantní na hladině významnosti 0,01. Nejsilnější vztah s celkovým hrubým skórem vidíme u prožitků spojených s psaním seminární práce. Naopak jako nejslabší se ukazuje vztah s prožitky spojenými s přednášením referátu před třídou a to především těmi negativními, které vykazují jen velmi slabou závislost. Studenti s vyššími hrubými skóry tedy prožívají školní situace uvedené v dotazníku pozitivněji, než jejich spolužáci, jejichž hrubý skóre byl nižší. Tyto údaje opět slouží k potvrzení validity našeho dotazníku.

Pearsonův korelační koeficient					
pozitivní prožitky	zábava	zájem	adrenalin	jistota	výzva
HS pozit.	,764**	,764**	,496**	,564**	,697**
negativní prožitky	strach	nervozita	zoufalství	naštvaní	stres
HS negat.	,784**	,765**	,764**	,564**	,788**

\*\* . Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0.01 (oboustranný test).

**Tabulka 19** – Korelace jednotlivých prožitků s jejich celkovým hrubým skórem

Pearsonův korelační koeficient		
seminární práce	HS pozit. seminárka	HS negat. seminárka
seminární práce	,426**	-,457**
celkový HS	,529**	-,440**
referát před třídou	HS pozit. referát	HS negat. referát
referát	,427**	-,591**
celkový HS	,334**	-,160**
písemná práce	HS pozit. písemka	HS negat. písemka
písemná práce	,423**	-,446**
celkový HS	,463**	-,444**
ústní zkoušení	HS pozit. zkoušení	HS negat. zkoušení
zkoušení	,389**	-,482**
celkový HS	,413**	-,380**

\*\* . Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0.01 (oboustranný test).

**Tabulka 20** – Korelace pozitivních a negativních hrubých skóre pro jednotlivé situace s celkovým hrubým skórem a danou situací

Posledním vztahem, o který se zajímáme, je vzájemná souvislost celkového hrubého skóru s **oblíbeností zvoleného předmětu**, se **zajímavostí** jeho obsahu a **spokojeností** se způsobem výuky tohoto předmětu. I v tomto případě byla zjištěna signifikantní korelace (na hladině významnosti 0,01) ve všech případech (viz tab. 21). Její negativita je způsobena tím, jaké hodnoty jsme přiřazovali odpovědím (oblíbený = 1; neoblíbený = 4). To znamená,

že čím vyšších hrubých skóre studenti dosáhli, tím pozitivněji hodnotili zvolený předmět. Považovali ho za oblíbenější, jeho obsah jim připadal více zajímavý a způsob jeho výuky jim více vyhovoval než spolužákům, kteří si zvolili stejný předmět, ale dosáhli nižších výsledků.

Korelace hrubých skóre s hodnocením zvoleného předmětu				
Pearson Correlation	celkový HS	oblíbenost	obsah	výuka
celkový HS	1	-,751**	-,689**	-,578**
oblíbenost		1	,806**	,644**
obsah			1	,542**
výuka				1

\*\* . Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0.01 (oboustranný test).

**Tabulka 21** – Korelace hrubých skóre s hodnocením zvoleného předmětu

## 5.6. Kvalitativní analýza vzájemného hodnocení studentů mezi sebou

Vnímanou akademickou účinnost hodnotili také respondenti mezi sebou. Do zadaného dotazníku vpisovali jména svých sedmi spolužáků, které ohodnotili jako nejúspěšnější v daném předmětu. Naším záměrem bylo porovnat vzájemné hodnocení studentů s hrubými skóre, kterých dosáhli. Vzhledem k tomu, že v rámci jedné třídy vyplňovali studenti své dotazníky o různých předmětech, nemáme dostatečné množství dat ke statistickému porovnávání a rozhodli jsme se proto tuto část vyhodnotit pouze kvalitativně. V rámci každé třídy jsme se podívali na zastoupení jednotlivých předmětů. Dále jsme pracovali pouze s těmi, které si zvolilo sedm a více respondentů. U těchto předmětů jsme vyhledali, jakých hrubých skóre dosáhli studenti, kteří si je zvolili a z těchto studentů jsme dále vybrali ty s nejvyššími hrubými skóre. Jejich jména jsme následně hledali v seznamech studentů, kteří si zvolili stejný předmět. Tabulku se všemi vybranými respondenty uvádíme v příloze H. Pro ilustraci a lepší osvětlení našeho postupu jsme do tabulky 22 vložili její část. Z ní můžeme vyčíst, že ve škole AGŠ, třídě 7g vyplňovalo dotazník více než šest respondentů o matematice. Z nich jsme vybrali ty s nejvyšším hrubým skórem. Byli to dva chlapci (Ch) a jedna dívka (D), kteří dosáhli hrubých skóre 144, 138 a 136. Z celkového množství studentů, kteří si v této třídě vybrali matematiku a tedy v matematice i hodnotilo své spolužáky, zvolilo

prvního chlapce šest spolužáků, dívku třináct a druhého chlapce čtrnáct ze čtrnácti spolužáků. Pro zajímavost dále uvádíme, zda respondent do seznamu úspěšných zahrnul i sám sebe (s). Poslední sloupec uvádí, jak hodnotí respondent zvolený předmět z hlediska oblíbenosti. Kromě respondentů s nejvyššími hrubými skóry jsme věnovali pozornost i respondentovi s nejnižším hrubým skórem. Vybírali jsme však pouze respondenty z těch skupin, u nichž jsme rozdíl mezi nevyšším a nejnižším hrubým skórem považovali za významný. V naší ukázce je takovýto respondentem chlapec s hrubým skórem 65, kterého neuvedl v seznamu žádný ze spolužáků.

škola	třída	předmět	pohlaví	HS	*	s	oblíbenost předmětu
<b>vysvětlivky:</b> Ch – chlapec; D – dívka HS – hrubý skór * – počet studentů, kteří respondenta zvolili / celkový počet hodnotících s – respondent zařadil do výběru sám sebe <b>kurzíva</b> – student s nejnižším hrubým skórem v rámci dané třídy a předmětu							
AGŠ	7g	M	Ch	144	6 / 14		oblíbený
			D	138	13 / 14	s	oblíbený
			Ch	136	14 / 14	s	oblíbený
			<i>Ch</i>	<i>65</i>	<i>0 / 14</i>		<i>neoblíbený</i>

**Tabulka 22** – Vzájemné hodnocení spolužáků – ukázka

Výše popsaným způsobem jsme vybrali celkem 70 respondentů ze sedmnácti tříd, z nichž 58 dosáhlo ve své skupině vysokého a 12 nízkého hrubého skóru. 7 studentů s vysokým hrubým skórem bylo označeno všemi hodnotícími spolužáky. Dalších 35 bylo zvoleno více než polovinou hodnotících spolužáků. 72 % respondentů, kteří skórovali v našem testu vysoko, bylo označeno za úspěšné více než polovinou hodnotících spolužáků. 13 respondentů z této skupiny označila méně než polovina spolužáků a 3 respondenty, kteří skórovali vysoko, neoznačil dokonce nikdo. Více než polovina respondentů z této skupiny dále označila v seznamu úspěšných sama sebe. 37 z těchto respondentů hodnotilo zvolený předmět z hlediska oblíbenosti jako „oblíbený“, 16 jako „spíše oblíbený“. Hodnocení „spíše neoblíbený“ se objevilo pouze u dvou respondentů a „neoblíbený“ u jednoho. Z dvanácti vybraných respondentů, jejichž hrubé skóry byly v rámci dané skupiny nízké, se jeden vyskytl jedenkrát v hodnocení svých spolužáků. Zbývajících jedenáct se v seznamech neobjevilo

vůbec. Žádný z těchto respondentů také neuvedl sám sebe v seznamu úspěšných. Většina z nich (10) hodnotila zvolený předmět jako „neoblíbený“, 2 respondenti jako „spíše neoblíbený“.

Zjištěný pohled spolužáků nám slouží jako vnější kritérium, pomocí kterého můžeme ověřit validitu dotazníku. V našem případě jsme z důvodu malých skupin, v rámci kterých bylo srovnávání možné, přistoupili ke kvalitativnímu vyhodnocení. Proto nemůžeme tento způsob validizace považovat za příliš spolehlivý. Nicméně i na takto malém vzorku se ukázalo, že studenti ve svých hodnoceních velmi často označovali právě ty spolužáky, jejichž hrubý skóre byl vyšší než zbytku skupiny.

## 6. Shrnutí výsledků

Cílem následující kapitoly je stručně shrnout výsledky, ke kterým jsme v rámci analýzy dat došli. Jejich možnou interpretaci se budeme zabývat v následující kapitole Diskuse. Na základě položkové a faktorové analýzy dat jsme z původního dotazníku vyřadili tři položky a zbývající jsme rozčlenili do čtyř faktorů. Tyto faktory jsme nazvali faktor reflexe vlastních kompetencí, strategie řešení problémů, podpora ze strany učitelů a podpora ze strany rodičů. Test jako celek vykazuje velmi dobrou reliabilitu. Vnitřní konzistence Cronbachovo alfa dosahuje průměrné hodnoty 0,93 (pro jednotlivé faktory mezi 0,66 – 0,92) a split-half reliabilita 0,88 (mezi 0,70 – 0,91).

V rámci měření závislosti hrubých skóre na jednotlivých proměnných jsme došli k následujícím výsledkům. Neprojevila se žádná signifikantní závislost hrubých skóre na věku respondentů, na gymnáziu, které navštěvují, ani na typu studovaného gymnázia (osmileté / čtyřleté). Zjištěna byla slabá závislost hrubého skóre na pohlaví respondenta a na studovaném ročníku. Naopak signifikantní závislost na hladině významnosti 0,01 byla zjištěna se studovaným předmětem (výrazně nižší korelace s matematikou, fyzikou a chemií), známkou (s vyšším hrubým skórem hodnota známky klesá), hodnocením vlastní úspěšnosti v konkrétní situaci (čím vyšší hrubý skór, tím vyšší hodnocení), prožitky (s pozitivními prožitky se hrubý skór zvyšuje, s negativními klesá) a hodnocením zvoleného předmětu (hrubý skór se zvyšuje s větší oblíbeností předmětu, větším zájmem o jeho obsah a větší spokojeností se způsobem jeho výuky). Dále jsme objevili významnou souvislost mezi hodnocením oblíbenosti předmětu a tím, o jaký předmět se jedná.

Na tomto základě se můžeme vyjádřit k dříve formulovaným hypotézám, které primárně sloužily k ověření validity testu. Negativní korelace signifikantní na hladině významnosti 0,01 mezi hrubým skórem a školní známkou nám umožňuje zamítnout první nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní: *Výše vnímané akademické účinnosti a školní známky jsou na sobě závislé.* Pozitivní korelace mezi hrubým skórem a náročnou školní situací nás vede k zamítnutí druhé nulové hypotézy a přijetí hypotézy alternativní: *Výše vnímané akademické účinnosti a hodnocení školní situace jsou na sobě závislé.* Nulové hypotézy můžeme zamítnout i v případě pozitivních a negativních prožitků, se kterými hrubý skór rovněž koreluje (pozitivně s prožitky pozitivními, negativně s negativními). Přijímáme tedy alternativní hypotézu číslo tři: *Výše vnímané akademické účinnosti a prožívání náročné školní situace jsou na sobě závislé.* Kvalitativní analýza seznamů spolužáků nám ukázala, že 72 %

z respondentů, jejichž hrubé skóry byly v rámci dané skupiny nejvyšší, bylo označeno za úspěšné více než polovinou hodnotících spolužáků. Můžeme tedy uvažovat i o zamítnutí čtvrté nulové hypotézy a přijetí hypotézy alternativní: *Studenti, jejichž vnímaná akademická účinnost bude v rámci dané třídy a předmětu nejvyšší, jsou svými spolužáky označováni za úspěšné.* Jsme si však vědomi toho, že její ověření proběhlo pouze kvalitativním způsobem a bylo by vhodné ji ještě prověřit na větším výzkumném vzorku.

Validitu výzkumného nástroje jsme tedy měřili pomocí čtyř kritérií – školní známky, hodnocení školní situace, prožitků s touto situací spojených a hodnocení spolužáků. Využili jsme jednak vnější hodnocení výkonu (známky udělované učiteli), vnější hodnocení vnímané akademické účinnosti (hodnocení „úspěšného“ spolužáka), vlastní hodnocení vnímané akademické účinnosti respondentem (hodnocení situací) a vlastní hodnocení proměnné, která s vnímanou akademickou účinností úzce souvisí (prožitky). Vzhledem k tomu, že tři ze zvolených způsobů validizace vykazovali signifikantní korelaci s hrubými skóry, můžeme tuto kapitolu uzavřít s tím, že náš dotazník lze považovat za validní nástroj k měření vnímané akademické účinnosti.

## 7. Diskuse

V rámci diskuse se budeme věnovat interpretaci získaných výsledků. Dále se zaměříme na proměnné, které mohly výsledky našeho výzkumu ovlivnit.

Podívejme se nejprve na posouzení vnímané akademické účinnosti v kontextu dalších proměnných. Rozdíl mezi vnímanou akademickou účinností chlapců a dívek vyšel v našem výzkumu signifikantní na hladině významnosti 0,01 s nižším průměrným hrubým skórem u chlapců. Ke stejnému závěru dospěla se svými kolegy například i C. Pastorelli (2001), která zkoumala vnímanou seberegulační účinnost u žáků ve věku 10 až 15 let. Podobnější našemu byl výzkumný vzorek G. V. Caprara (12 až 18 let), který tento vztah v rámci výzkumu seberegulační účinnosti také potvrdil (Caprara, a další, 2008). V českém prostředí odhalil statisticky významné rozdíly v profilech jedenácti- až čtrnáctiletých chlapců a dívek výzkum T. Urbánka a I. Čermáka (1996).

Existují studie, které se zabývaly poklesem vnímané účinnosti s přechodem ze základní na střední školu (Pintrich & Schunk, 1996), nicméně nenalezli jsme takovou, která by uváděla vývoj vnímané účinnosti v rámci střední školy. V našem výzkumu vyšla korelace hrubého skóru s ročníkem velmi slabá a to na hladině významnosti 0,05. Ukazovala postupný nárůst vnímané akademické účinnosti s postupem do vyšších ročníků. Nutno ještě připomenout, že jsme neměli k dispozici data ze čtvrtých ročníků, tudíž nemůžeme hovořit o gymnáziích celkově. Pokud bychom však uvažovali tímto směrem, mohli bychom postupný nárůst vnímané akademické účinnosti vysvětlit tím, že se jedinec po velké změně, kterou přechod na střední školu znamená, postupně adaptuje na její nároky. Obecně se říká (alespoň co si ze svých studijních let pamatují), že třetí ročník na střední škole je nejméně náročný. Student si již zvykl na požadavky jednotlivých předmětů a jejich učitelů, ví, co od nich může očekávat, přizpůsobil se jejich nárokům a osvojil si strategie jejich zvládání. Ve čtvrtém ročníku pak přichází maturita a studenti začínají o svých schopnostech tvářit v tvář velké zkoušky, která je má prověřit, pochybovat. Proto by mohlo být zajímavé podívat se na to, zda skutečně ve čtvrtém ročníku dochází k poklesu vnímané akademické účinnosti, nebo tomu tak není. Pro sledování změn v průběhu studia by však bylo vhodné realizovat studii vývojovou.

V rámci našeho výzkumu jsme nechávali respondentům možnost zvolit si předmět, o kterém budou dotazník zjišťující vnímanou akademickou účinnost vyplňovat. Díky tomu jsme mohli porovnat hrubé skóre dosažené v jednotlivých předmětech. Studii, která by podobné porovnávání prováděla, se nám nalézt nepodařilo. V literatuře se objevují výzkumy



zaměřené na konkrétní předmět nebo oblast, nikoli na jejich vzájemné srovnávání. V rámci konkrétního předmětu se nejčastěji setkáváme s výzkumy zaměřenými na zkoumání vnímané akademické účinnosti v matematice (Lent, Lopez, & Bieschke, 1991; Pajares & Miller, 1994; Pajares & Graham, 1999; Alsawaie, Hussien, Alsartawi, Alghazo, & Tibi, 2010; Williams & Williams, 2010). V jazycích se pak jednotlivé studie věnují konkrétním dovednostem jako je čtení, psaní nebo poslech (Zimmerman & Bandura, 1994; Schunk D. H., 2003; Graham, 2011). V rámci těchto studií byl ověřen vzájemný vztah uváděných konkrétních předmětů či dovedností s vnímanou akademickou účinností. V našem výzkumu se ukázalo být srovnání hrubých skóre dosažených v jednotlivých předmětech signifikantní. Nejnížší vnímaná akademická účinnost se objevovala u respondentů, kteří si zvolili matematiku, chemii a fyziku. Výrazně lépe dopadly jazyky, informatika a další předměty. Nejvyšší akademickou účinnost vykazovali studenti, kteří si zvolili volitelný seminář. Toto zjištění nás vedlo k myšlence prozkoumat souvislost mezi předměty a jejich oblíbeností. Zjištěná signifikantní korelace svědčí pro to, že rozdíly ve výsledcích hrubých skóre v jednotlivých předmětech nejsou způsobeny těmito předměty jako takovými, ale prožitky, které v respondentech vyvolávají. Jinými slovy, student, který má daný předmět rád, tedy zajímá ho jeho obsah, vyhovuje mu jeho výuka nebo patří z jiných důvodů mezi jeho oblíbené předměty, je ke studiu více motivovaný, lépe obstojí v náročných situacích a nevzdává se, narazí-li na obtíže. Má tedy vyšší vnímanou akademickou účinnost. To dobře ilustruje fakt, že nejvyšší vnímané akademické účinnosti v našem vzorku dosáhli studenti, kteří dotazník vyplňovali o volitelném předmětu.

Souvislost školních známek a vnímané akademické účinnosti se objevuje v několika studiích (Caprara, a další, 2008; Altunsoy, Çimen, Ekici, Atik, & Gökmen, 2010; Diseth, 2011). A. Diseth (2011) se zajímal o to, zda mají průměrné středoškolské známky studentů (tzv. high school grade point average – HSGPA) vliv na jejich vnímanou akademickou účinnost na vysokých školách. Výsledná korelace těchto dvou proměnných ( $0,29 \text{ } p < 0,01$ ) potvrdila funkci školní známky jako zdroje vnímané akademické účinnosti. Korelaci ( $0,22 \text{ } p < 0,01$ ) mezi vnímanou akademickou účinností a známkou potvrdil také výzkum S. Altunsoy a jeho kolegů (Altunsoy, Çimen, Ekici, Atik, & Gökmen, 2010), jejichž výzkumný soubor zahrnoval vysokoškolské studenty učitelství biologie. U nás tuto souvislost prokázali T. Urbánek a I. Čermák (1996) na vzorku jedenácti- až čtrnáctiletých dětí. Tito autoři školní výkon operacionalizovali ve formě známek z hlavních předmětů (český

jazyk, matematika, fyzika, přírodopis, zeměpis). V našem souboru se vzájemná závislost těchto proměnných ukázala daleko vyšší ( $-0,76$   $p < 0,01$ ). Tento fakt můžeme přisoudit tomu, že jsme výzkum zaměřili specifičtěji (vnímaná akademická účinnost v konkrétním předmětu v souvislosti se známkou z konkrétního předmětu).

Z hlediska prožitků je naše studie opět specifická tím, že jsme zjišťovali prožitky týkající se konkrétních situací. V tomto měření jsme dosáhli statisticky významné korelace s vnímanou akademickou účinností. T. Urbánek a I. Čermák (1996) měřili tento vztah na obecnější úrovni. Do souvislosti dávali vnímanou účinnost dětí se sebesposuzováním na škále agresivity, delikventnosti, deprese, hyperaktivity, sociální staženosti a somatických obtíží Achenbachova dotazníku. Děti s nižší vnímanou účinností se vnímali jako agresivnější, delikventnější, hyperaktivnější a s více somatickými obtížemi. K podobným výsledkům došli i J. Thijs a M. Verkuyten, kteří zkoumali vztah vnímané akademické účinnosti a depresivních pocitů. Depresivní pocity zahrnovali pocity smutku, nervozity a strachu. Negativní korelace byla v této studii prokázána korelačním koeficientem  $-0,25$  ( $p < 0,01$ ). V našem případě se korelace pohybovali v rozmezí  $0,16$  až  $0,53$  ( $p < 0,01$ ) podle typu hodnocené situace.

## 7.1. Limity práce

Metoda, kterou výzkumník pro svůj výzkum zvolí, s sebou vždy nese určitá omezení. V našem případě se jedná o dotazník, v rámci kterého posuzují respondenti sami sebe. S tím je spojen základní předpoklad respondentovi schopnosti introspekce. Navíc s sebou tento způsob výpovědi o sobě samém přináší riziko zkreslení odpovědí. Mohou se zde projevit jedincovy vědomé i nevědomé touhy po určité sebereprezentaci. Rovněž může respondent své odpovědi stylizovat podle toho, jaký si myslí, že je očekávaný záměr výzkumníka. V našem případě jsme se takovému zkreslení snažili předejít volbou neutrálního názvu dotazníku. Další obecnou nevýhodou dotazníků je, že respondentovi poskytují omezený výběr možností, který nemusí odpovídat jeho potřebám. V našem případě se respondenti vyjadřují k jednotlivým výroky na škále. Mají tedy možnost výrok naprosto přijmout či naprosto odmítnout. Domníváme se, že šestibodová škála jim umožňuje dostatečnou možnost rozlišení. Použití širší škály jsme vyřadili na základě pilotního výzkumu (Draberová, 2012). V našem výzkumném vzorku se vyskytlo několik málo respondentů, jimž velikost škály nevyhovovala,

a kroužkovali dvě čísla na škále dohromady, ale ve většině případů respondenti práci s položkami a jejich hodnocení na škále zvládli bez významnějších obtíží.

Získaná data mohla do jisté míry ovlivnit náš záměr vytvořit jeden dotazník pro více předmětů. Snažili jsme se vybírat a formulovat položky tak, aby byly skutečně aplikovatelné na kterýkoli předmět (mimo výchovu). V rámci rozhovorů prováděných v rámci předvýzkumu jsme se několikrát setkali s připomínkami, že se některá z otázek nehodí pro konkrétní předmět. Při samotném sběru dat se však žádná otázka či připomínka tohoto tématu netýkala. Více se projevil problém spojený s výběrem konkrétního předmětu ve druhé části dotazníku, kam jsme pro následnou validizaci zařadili čtyři náročné školní situace. Jednalo se o psaní seminární práce, přednášení referátu před třídou, pololetní písemnou práci a ústní zkoušení. Jsme si vědomi toho, že se tyto situace nemusejí vyskytovat ve všech předmětech. Proto jsme do dotazníku vložili větu: *Pokud v tomto předmětu podobné situace nenastávají, zkuste si to představit*. I přesto se v některých dotaznících objevovali komentáře, že to není možné si takovou situaci představit apod. Nejvýrazněji se však volba konkrétního předmětu, pro který respondenti dotazník vyplňovali, projevila ve vzájemném hodnocení spolužáků mezi sebou. V tomto smyslu jsme přišli o některá data, která by bylo možné získat, vyplňovali-li by všichni respondenti z jedné třídy dotazník o stejném předmětu. Spontánní výběr předmětu podle vlastních preferencí je však podle nás přínosnější, proto jsme se rozhodli ponechat rozhodnutí na studentech. Domníváme se, že tím, že si studenti mohou zvolit předmět, ke kterému mají vztah (ať pozitivní, či negativní), získáme přesnější data, než kdyby byl zvolený předmět striktně zadán. Tedy že se budou výsledky více polarizovat a budou pestřejší, neboť se častěji vyskytnou situace, kdy si studenti zvolí předmět, k němuž mají jednoznačný vztah (při nucené volbě by se mohlo stát, že výpovědi budou častěji neutrální, budou popisovat indiferentní vztah k předmětu a nepříliš jasnou vnímanou akademickou účinnost).

Nicméně jsme následně při vyhodnocování dat museli přistoupit ke kvalitativní analýze. Mimo to, že jsme v rámci každé třídy omezili srovnávání na předmět, který byl zastoupen alespoň sedmi studenty, museli jsme také vyřadit předměty, jejichž výuka probíhá ve dvou skupinách (cizí jazyky, informatika).

Instrukce k vyplňování dotazníku byla zřejmá, proto si nemyslíme, že by mohlo dojít k jejímu nepochopení, které by mělo na získaná data velký vliv. S ohledem na výzkumný vzorek můžeme považovat za nedostatek absenci čtvrtých ročníků. S jejich zastoupením

bychom měli pokryté všechny ročníky čtyřletého gymnázia. Již jsme však uvedli, že našim primárním cílem nebylo sledování změn vnímané akademické účinnosti v rámci gymnázií. Navíc se neukazuje výrazný vliv studovaného ročníku na dosažené hrubé skóre, proto si nemyslíme, že by zařazením čtvrtých ročníků do výzkumného vzorku došlo k zásadní změně vytvořených norem. Ve vzorku se také vyskytli dva respondenti, jejichž věk vybočoval z rozmezí 15 – 19 let, ve kterém se nacházela většina. Jejich dosažené hrubé skóre se však výrazně od zbytku vzorku neliší.

Další možná zkreslení s sebou nese rozdělení položek dotazníku do čtyř faktorů. Faktorová analýza, kterou jsme za tímto účelem použili, vysvětlovala pouze padesát procent variability původního modelu. Nicméně rozdělení, které jsme použili, nejlépe odpovídalo našemu logickému úsudku. Zřejmým nedostatkem je malý počet položek, které sytí třetí a čtvrtý faktor. Společným jmenovatelem těchto dvou faktorů je “vnější vliv”, proto jsme uvažovali o jejich sjednocení. Výsledky faktorové analýzy však takové spojení neumožňovaly.

Při vzájemném hodnocení respondentů mezi sebou mohly výsledky významně ovlivnit sociální faktory, jako jsou vzájemné sympatie či antipatie. Předpokládáme, že na střední škole jsou již studenti schopni poměrně objektivního náhledu na své okolí, nicméně zkreslení nemůžeme vyloučit. Podobné omezení se týká školní známky, která může být ovlivněna osobní zaujatostí učitele, který hodnocení provádí.

## **7.2. Shrnutí**

V rámci našeho výzkumu jsme tedy vytvořili výzkumný nástroj měřící vnímanou akademickou účinnost na středních školách. Jeho využití je zatím omezeno na gymnázia. Normy jsou vytvořeny pro první až třetí ročník a jejich ekvivalenty na osmiletých gymnáziích. Domníváme se, že by mohly být využívány i pro studenty nejvyšších ročníků, nicméně tuto domněnku by bylo vhodné empiricky ověřit.

Vzhledem ke krátké délce a snadné administraci i vyhodnocení je dotazník vhodný pro užití v běžné školní praxi. Může být použit jako diagnostický nástroj jednotlivými učiteli nebo pedagogicko-psychologickými pracovníky. Doufáme, že z této práce vyplynulo, že se vnímaná akademická účinnost významným způsobem podílí na školních výkonech studentů a přispívá k jejich celkové školní spokojenosti. Tím, že bude učitel schopen zmapovat úroveň

vnímané akademické účinnosti svých žáků, získá informace, na základě kterých může studentům lépe porozumět a získat i zpětnou vazbu pro svůj vlastní vývoj. Předkládaný dotazník může být zadáván jak skupinově, tak individuálně. Může být používán jako screening aktuálního stavu vnímané akademické účinnosti ve třídě, nebo v případě špatného prospěchu či jiných potíží v rámci konkrétního předmětu. Individuální použití může být vhodné ve chvíli, kdy se objeví obtíže u konkrétního studenta.

Dotazník tvoří 31 položek. Jejich rozdělení do jednotlivých faktorů poskytuje učitelům, psychologům a dalším poradenským pracovníkům konkrétnější informace o jednotlivých složkách vnímané akademické účinnosti. Kromě kvantitativního vyhodnocení je také možné zaměřit se na jednotlivé položky a hodnotit je kvalitativně. Dále lze použít čtyři školní situace a s nimi spojené pocity. Na ty se vytvořené normy nevztahují, zadávající je však může vyhodnotit kvalitativně. Nabízí se také možnost využít jen některé ze situací, případně je přeformulovat či zcela změnit tak, aby lépe odpovídali záměru šetření.

Současná podoba dotazníku však v žádném případě nemusí být konečná. Za zvážení by například stálo rozšíření otázek u třetího a čtvrtého faktoru. V rámci vytváření norem by bylo vhodné zahrnout i čtvrté ročníky gymnázií, případně vytvořit normy i pro další typy středních škol. Dále by bylo vhodné ověřit validitu dotazníku dalšími způsoby. Nabízí se již zmiňované hodnocení ze strany učitelů, které se v našem výzkumu nepodařilo realizovat. Rovněž hodnocení spolužáků by bylo vhodné ověřit na větším vzorku.

## Závěr

*„Jsme neustále obklopováni skvělými příležitostmi,  
které jsou perfektně přestrojeny za nevyřešitelné problémy.“*

*~ Margaret Mead ~*

Záměrem této práce bylo představit koncept vnímané akademické účinnosti a vytvořit nástroj, který by ji umožňoval měřit. V rámci teoretické části jsme se věnovali východiskům, ze kterých tento koncept vychází, jeho vlastním charakteristikám a prezentovali jsme výsledky některých výzkumů, které byly v této oblasti realizovány. Empirická část zahrnovala popis vývoje dotazníku k měření vnímané akademické účinnosti, prověření jeho psychometrických charakteristik a jeho validizaci. Uvedli jsme také výsledky týkající se vztahu vnímané akademické účinnosti s dalšími proměnnými.

Výstupem této práce je tedy dotazník měřící vnímanou akademickou účinnost studentů gymnázií v konkrétním vyučovacím předmětu, jehož reliabilitu i validitu lze považovat za uspokojivé. Domníváme se, že se jedná o diagnostický nástroj využitelný v běžné školní praxi, který může sloužit učitelům, psychologům a dalším pedagogickým pracovníkům k získání takových informací o studentech, na jejichž základě mohou být učiněny změny, které pomohou studentům při vyrovnávání se s nároky vzdělávání. Takové změny mohou zahrnovat seznámení s efektivními způsoby přemýšlení o řešení úkolů či posilování přesvědčení studentů, že zadanou práci zvládnou.

Toto téma však zdaleka nepovažujeme za vyčerpané. Existuje mnoho možností, jak dotazník dále rozvíjet a validizovat. Pro další validizaci by bylo vhodné využít hodnocení učitelů, případně provést hodnocení spolužáků na větším výzkumném vzorku. V rámci rozšiřování pole aplikace dotazníku se nabízí zahrnutí studentů dalších typů středních škol, jako jsou střední odborné školy či odborná učiliště. Dalších cest, kterými je možné se ubírat, je tedy ještě mnoho, v tomto okamžiku je však cíl diplomové práce naplněn. Závěrem zbývá dodat, že nás velmi těší, že se zvolená metoda ukázala jako životaschopná a rádi bychom v jejím zdokonalování dále pokračovali.

## Seznam použité literatury

- Alsawaie, O., Hussien, J. H., Alsartawi, A., Alghazo, I., & Tibi, S. (2010). Measuring Mathematics Self-efficacy: Category Skill Correspondence Scale vs. Specific Task Correspondence Scale. *The International Journal of Learning*, 17(9), 143-158.
- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A. D., & Gökmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2377-2382.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2009). *Adolescence and Emerging Adulthood*. Upper Saddle River: Pearson PrenticeHall.
- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E., & Hamil, S. K. (2009). Cognitive Self-Regulation in Youth With and Without Learning Disabilities: Academic Self-Efficacy, Theories of Intelligence, Learning vs. Performance Goal Preferences, and Effort Attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881-908.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Získáno 12. červen 2012, z <http://des.emory.edu/mfp/effpassages.html>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V V. S. Ramachaudran (Editor), *Encyclopedia of human behavior* (Sv. 4, stránky 71-81). New York: Academic Press. Získáno 1. červen 2012, z Self-efficacy: <http://des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. V F. Pajares, & T. Urdan (Editoři), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (stránky 1-44). USA: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2006b). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180.
- Bandura, A. (2006c). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. V F. Pajares, & T. Urdan (Editoři), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (stránky 307-367). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bandura, A. (2008). The reconstrual of "free will" from the agentic perspective of social cognitive theory. V J. Baer, J. C. Kaufman, & R. F. Baumeister (Editoři), *Are We Free? Psychology and Free Will* (stránky 86-127). Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782.
- Blatný, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Bong, M., & Clark, R. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34(3), 139-153.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of Self-Efficacy on Performance in a Cognitive Task. *Journal of Social Psychology*, 130(3), 353-363.



- Burden, R. (2000). *Myself As a Learner Scale*. Berkshire: Nfer-Nelson.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychology Review*, 106, 676-713.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 25-534.
- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32(4), 797-817.
- Collins, J. L. (1982). Self-efficacy and ability in achievement behavior. Dokument prezentovaný na výročním setkání American Educational Research Association v New Yorku podle Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Čáp, J. (1997). *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Denissen, J. J., Zarrett, N. R., & Eccles, J. S. (2007). I Like to Do It, I'm Able, and I Know I Am: Longitudinal Couplings Between Domain-Specific Achievement, Self-Concept, and Interest. *Child Development*, 78(2), 430-447.
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195.
- Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning*. New York: The Guilford Press.

- Draberová, J. (2012). *Vnímaná akademická účinnost studentů středních škol, tvorba dotazníku* (Písemná práce III). Univerzita Karlova v Praze, (nepublikováno).
- Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. V R. A. Dienstbier (Editor), *Nebraska symposium on motivation, 1990: Perspectives on motivation* (Sv. 38, stránky 199-235). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Edman, J. L., & Brazil, B. (2009). Perceptions of campus climate, academic efficacy and academic success among community college students: an ethnic comparison. *Social Psychology of Education, 12*(3), 371-383.
- Elkin, F., & Westley, W. A. (1955). The myth of adolescent culture. *American Sociological Review, 20*, 608-684.
- Ferla, J., Valcke, M., & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences, 19*(4), Learning and Individual Differences.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations May, 7*(2), 117-140.
- Fettahlioglu, P., & Ekici, G. (2011). Affect of teacher candidates' academic self-efficacy beliefs on their motivations towards sciences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15*, 2808-2812.
- Graham, S. (2011). Self-efficacy and academic listening. *Journal of English for Academic Purposes, 10*(2), 113-117.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology, 29*(4), 462-482.
- Hausenblas, O., Košťálová, H., Míková, Š., Palečková, J., Slejšková, L., Stang, J., ... Věříšová, I. (2008). *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

- Horáková Hoskovcová, S., & Suchochlebová Ryntová, L. (2009). *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Praha: Grada.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada.
- Hoskovcová, S. (2009). *O self-efficacy*. Získáno 12. červen 2012, z Self-efficacy: Vnímaná osobní účinnost předškolních dětí: <http://self-efficacy.webnode.cz/o-self-efficacy>
- Hoskovcová, S. (2012). Osobnostní charakteristiky žáků užitečné pro zvládání nároků školy. V V. Mertin, & L. Krejčová (Editoři), *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika* (stránky 166 - 176). Praha: Wolters Kluwer.
- Hoskovcová, S., & Šírová, E. (2011). Posilování profesní kompetence učitelů v měnícím se edukačním prostředí. V I. Gillernová, V. Kebza, M. Rymeš, & kolektiv, *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí* (stránky 153-160). Praha: Grada Publishing.
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385-398.
- Kindermann, T. A., McCollam, T. L., & Gibson, E. J. (1996). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. V J. Juvonen, & K. R. Wentzel (Editoři), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (stránky 279-312). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic Procrastination of Undergraduates: Low Self-Efficacy to Self-Regulate Predicts Higher Levels of Procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada.
- Křivohlavý, J., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1993). *Czech Adaptation of the General Self-Efficacy Scale*. Získáno 20. červenec 2012, z The General Self-Efficacy Scale (GSE): <http://userpage.fu-berlin.de/~health/czec.htm>
- Langmeier, J. (1983). *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum.

- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Lau, I. C., Yeung, A. S., Jin, P., & Low, R. (1999). Toward a hierarchical, multidimensional English self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 747-755.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology*, 38(4), 424-430.
- Liew, J., McTigue, E., & Hughes, J. (2008). Adaptive and Effortful Control and Academic Self-efficacy Beliefs on Achievement: A Longitudinal Study of 1st through 3rd Graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 515–526.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Majer, J. M. (2009). Self-efficacy and academic success among ethnically diverse first-generation community college students. *Journal of Diversity in Higher Education*, 2(4), 243-250.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280-295.
- Marsh, H. W. (1990). Influences of internal and external frames of reference on the formation of math and English self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 107-116.
- Mercer, S. H., Nellis, L. M., Martínez, R. S., & Kirk, M. (2011). Supporting the students most in need: Academic self-efficacy and perceived teacher support in relation to within-year academic growth. 49(3), 323-338.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self- and Task-Related Beliefs in Mathematics During the Transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 18(2), 247-258.
- Motlagh, S. E., Amrai, K., Yazdani, M. J., Abderahim, H. A., & Sourì, H. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 765–768.

- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 30-38.
- Nilsen, H. (2009). Influence on Student Academic Behaviour through Motivation, Self-Efficacy and Value-Expectation: An Action Research Project to Improve Learning. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 6, 545-566.
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. V M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Editoři), *Advances in motivation and achievement* (stránky 1-49). Greenwich CT: JAI Press.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Získáno 28. června 2012, z <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. V F. Pajares, & T. Urdan (Editoři), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (stránky 339-367). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Pajares, F., & Graham, L. (1999). Self-Efficacy, Motivation Constructs, and Mathematics Performance of Entering Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 124-139.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1995). *The role of self-efficacy beliefs in the writing performance of entering high school students*. San Francisco: Poster presented at the meeting of the American Educational Research Association.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. V R. Riding, & S. Rayner (Editoři), *Perception* (stránky 239-266). London: Ablex Publishing. Získáno 29. června 2012, z <http://des.emory.edu/mfp/PajaresSchunk2001.html>

- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). Self and self-believe in psychology and education: A historical perspective. V J. Aronson (Editor), *Improving Academic Achievement: Impact of psychological factors of education* (stránky 3-31). San Diego, CA: Academic Press.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 87-97.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). *Quantitative and qualitative perspectives on student motivational beliefs and self-regulated learning*. Boston: Paper presented at annual American Educational Research Association convention podle Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & Mckeachie, W. J. (2003). Reliability and Predictive Validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rosenthal, R., & Rubin, D. B. (1978). Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. *Behavioral and Brain Sciences*, 1(3), 377-386.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Říčan, P. (1982). *Úvod do psychometrie*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Saracaloğlu, S. A., & Dinçer, I. B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 320-325.
- Sedláková, M. (2004). *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie*. Praha: Grada.

- Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91-100.
- Schunk, D. H. (1983). Reward contingencies and the development of children's skills and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 75, 511-518.
- Schunk, D. H. (1984a). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19(1), 48-58.
- Schunk, D. H. (1984b). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1159-1169.
- Schunk, D. H. (2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. V F. Pajares, & T. Urdan (Editoři), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (stránky 71-96). USA: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. V A. Wigfield, & J. S. Eccles (Editoři), *Development of achievement motivation* (stránky 15-31). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). *The General Self-Efficacy Scale (GSE)*. Získáno 20. červenec 2012, z The General Self-Efficacy Scale (GSE): <http://userpage.fu-berlin.de/health/engscal.htm>
- Svoboda, M. (1999). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- Šafařová, M. (2002). Rizikové chování v adolescenci. V V. Smékal, & P. Macek (Editoři), *Utváření a vývoj osobnosti: Psychologické, sociální a pedagogické aspekty* (stránky 191-208). Brno: Barrister & Principal.
- Šulová, L. (2005). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.

- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 754-764.
- Urbánek, T., & Čermák, I. (1996). Self-efficacy dětí ve školní činnosti. *Sborník přispěvků z konference k nedožitým 90. narozeninám prof. PhDr. Roberta Konečného. CSc.*, (stránky 101-113). Brno.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie II.: Dospělost a stáří*. Praha: Karolinum.
- Valášková, M., & Ježek, S. (2002). Prožívání tělesných změn v adolescenci a jejich vliv na sebehodnocení adolescentů. V V. Sméal, & P. Macek (Editoři), *Utváření a vývoj osobnosti: Psychologické, sociální a pedagogické aspekty* (stránky 147-161). Brno: Barrister & Principal.
- Van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95-108.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Williams, T., & Williams, K. (2010). Self-efficacy and performance in mathematics: Reciprocal determinism in 33 nations. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 453-466.
- Wolfe, D. A., Jaffe, P. G., & Crooks, C. V. (2006). *Adolescent Risk Behaviors: Why Teens Experiment And Strategies to Keep Them Safe*. London: Yale University Press.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Yeung, A. S., Chui, H. S., Lau, I. C., McInerney, D. M., Russell-Bowie, D., & Suliman, R. (2000). Where Is the Hierarchy of Academic Self-Concept? *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 556-567.



- Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-2626.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845–862.
- Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. V F. Pajares, & T. Urdan (Editoři), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (stránky 45-69). USA: Information Age Publishing.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397–417.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., & Campillo, M. (2005). *Self-Efficacy for Learning Form*. Získáno 10. červenec 2012, z Information on Self-Efficacy: <http://des.emory.edu/mfp/SelfEfficacyForLearningZimmerman.pdf>

## Seznam tabulek, grafů a obrázků

Tabulka 1 – Srovnání klíčových dimenzí akademického sebepojetí a vnímané akademické účinnosti .....	30
Tabulka 2 – Výzkumné cíle .....	44
Tabulka 3 – Hypotézy ověřující validitu dotazníku.....	45
Tabulka 4 – Výzkumný vzorek – zastoupení gymnázií.....	50
Tabulka 5 – Výzkumný vzorek – zastoupené předměty .....	52
Tabulka 6 – Obtížnost jednotlivých položek a jejich korelace s hrubým skórem .....	55
Tabulka 7 – Korelace hrubých skóre jednotlivých faktorů .....	56
Tabulka 8 – Otázky z dotazníku rozčleněné k jednotlivým faktorům .....	57
Tabulka 9 – Normy pro jednotlivé faktory a dotazník jako celek .....	58
Tabulka 10 – Reliabilita jednotlivých faktorů a celková reliabilita testu .....	59
Tabulka 11 – Přibližná interpretace hodnot korelačního koeficientu .....	60
Tabulka 12 – Vztah hrubých skóre a pohlaví .....	61
Tabulka 13 – Průměrné hrubé skóre jednotlivých ročníků.....	61
Tabulka 14 – Vztah hrubých skóre a typu navštěvovaného gymnázia.....	62
Tabulka 15 – Vztah hrubých skóre a školy, kterou respondent navštěvuje .....	62
Tabulka 16 – Vztah hrubých skóre a zvoleného předmětu .....	63
Tabulka 17 – Hodnocení zvolených předmětů z hlediska oblíbenosti .....	64
Tabulka 18 – Korelace hrubých skóre s hodnocením zvládání konkrétních školních situací ..	65
Tabulka 19 – Korelace jednotlivých prožitků s jejich celkovým hrubým skórem .....	66
Tabulka 20 – Korelace pozitivních a negativních hrubých skóre pro jednotlivé situace s celkovým hrubým skórem a danou situací .....	66
Tabulka 21 – Korelace hrubých skóre s hodnocením zvoleného předmětu .....	67
Tabulka 22 – Vzájemné hodnocení spolužáků – ukázka .....	68

Graf 1 – Výzkumný vzorek – rozložení dle pohlaví.....	50
Graf 2 – Výzkumný vzorek – věkové zastoupení.....	50
Graf 3 – Výzkumný vzorek – rozložení z hlediska studovaného ročníku .....	51
Graf 4 – Výzkumný vzorek – rozložení z hlediska zvoleného předmětu .....	51
Graf 5 – Rozložení obtížnosti položek .....	54
Graf 6 – Rozložení celkových hrubých skóre .....	60
Graf 7 – Vztah hrubých skóre a zvoleného předmětu .....	63
 Obrázek 1 – Triadická reciprocita .....	12
Obrázek 2 – Typy očekávání .....	15
Obrázek 3 – Vliv očekávání výsledku a vnímané osobní účinnosti na chování a emocionální stavby .....	18
Obrázek 4 – Model vlivu vnímané akademické účinnosti, vytrvalosti a způsobů vzdělávání .....	32
Obrázek 5 – Kauzální model sebemotivace studenta .....	34

## **Seznam příloh**

- Příloha A) Dotazník studijních zkušeností – výzkumná verze
- Příloha B) Informace pro školy
- Příloha C) Znění e-mailu zaslaného vyučujícím
- Příloha D) Faktorová analýza – výstupy z SPSS
- Příloha E) Dotazník studijních zkušeností – výsledná varianta
- Příloha F) Histogramy znázorňující rozložení hrubých skóre jednotlivých faktorů  
– výstupy z SPSS
- Příloha G) Normy pro jednotlivé faktory a dotazník jako celek
- Příloha H) Vzájemné hodnocení spolužáků